

Perfil del profesorado universitario

M^a del Rosario CERRILLO MARTÍN

Dolores IZUZQUIZA GASSET

Correspondencia

M^a del Rosario Cerrillo Martín
Dolores Izuzquiza Gasset

Facultad de Formación de
Profesorado y Educación.
Universidad Autónoma de
Madrid
Ciudad Universitaria de
Cantoblanco
C/ Francisco Tomás y
Valiente, 3
28049 Madrid

Teléfono: 91 497 55 00 – Fax
Fax: 91 497 44 93

Correo electrónico:
charo.cerrillo@uam.es
lola.izuzquiza@uam.es

Recibido: 15/09/2004
Aceptado: 20/01/2005

RESUMEN

El rol que debe desempeñar el profesor en el ámbito universitario es un tema muy controvertido. En este texto se defiende la figura del profesor como mediador, experto en su área de conocimiento pero a la vez ilusionado con su papel como docente. Se le concibe como estimulador de la perplejidad intelectual, facilitador del aprendizaje significativo, impulsor del trabajo en equipo, crítico, comprometido y transmisor de cultura. Para que esto sea posible es necesario que los docentes reciban una formación adecuada que les permita desarrollarse equilibradamente como profesores y como investigadores, así como crear recursos de apoyo efectivo a la docencia en la Universidad que favorezcan la mejora de la práctica docente.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje significativo, trabajo cooperativo, docencia universitaria, mediación didáctica.

ABSTRACT

University professors' educational role is a controversial matter. This paper presents professor as mediators that must be qualified in their field and enthusiastic about their teaching experience. Professors are meant to be intellectual complexity estimulators, significative learning facilitators, team working believers, critical thinkers, committed professionals and culture transmitters. Adequate professors training is required in order to achieve all above-mentioned goals, and to allow professors to develop both as

teachers and as researchers. Moreover, it is also necessary to design effective educational support tools geared to improve the practice of University teaching.

KEY WORDS: Identity, Interculturality, Europe, School Culture, Teachers.

I.- Introducción

Si tratamos de definir el rol que debe desempeñar un profesor universitario nos encontramos con opiniones muy dispares. Hay quien defiende que es preferible que el docente universitario sea altamente competente en su área de conocimiento, aunque sea un mediocre profesor y, por el contrario, otros son partidarios de contar en la Universidad con profesores bien dotados para el trabajo en las aulas aunque sean mediocres investigadores en su área de conocimiento.

Es cierto que se trata de una alternativa absurda: ¿por qué prescindir de docentes que sean a la vez altamente competentes en su área de conocimiento y maestros bien dotados para el trabajo en las aulas?. Sin embargo, no es menos cierto que esta falsa polémica y la absurda alternativa a la que nos conduce refleja, en cierto modo, un pesimismo generalizado, al menos en España, acerca de la posibilidad de formar docentes que se desarrollen equilibradamente como investigadores y como profesores.

Si absurda es la alternativa, más absurdas resultan las voces que prestan atención a la falsa polémica y ofrecen respuesta en un sentido o en otro. Entre estos pesimistas desinformados son mayoría los que dicen estar convencidos de que al docente universitario no se le debe exigir que sea un buen maestro, pues le basta con ser competente en su área de conocimiento. Esta estrecha visión del docente responde a lo que Nieto (1996) denomina "modelo culturalista o racionalista" de la formación de profesores. Para reforzar esta tesis suelen presentarse otras líneas argumentales igualmente falaces tales como que el estudiante universitario capaz ha de ser esencialmente autodidacta sin que la figura del profesor tenga la relevancia que nadie duda cuando nos referimos a la educación de la infancia. Refutar éste y otros planteamientos semejantes conduciría necesariamente a un debate sobre el modelo de Universidad que debe propugnarse.

Sin acometer en toda su extensión un debate de tanto calado filosófico y, por ende, político, es posible, sin embargo, aportar alguna luz desde la Didáctica. Así, es necesario afirmar que no es de recibo resignarse a prescindir de docentes universitarios a los que una formación adecuada permita desarrollarse equilibradamente como investigadores y como profesores. No es menos cierto que es competencia de la propia Universidad la "formación del personal docente" tal y como lo establece el artículo 33.3. de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

Que no se destinen recursos suficientes a la formación de los docentes universitarios o que no abunden las investigaciones acerca del contenido y la metodología que esta formación debe tener, no debe interpretarse como un argumento para defender que no necesitamos docentes universitarios bien formados para educar, sino que debe interpretarse sencillamente como que existe en este campo un terreno virgen para la investigación y la reflexión. A continuación se presentan algunas sugerencias acerca del contenido y del alcance que estas futuras investigaciones y reflexiones sobre docencia universitaria podrían tener.

II.- El docente: "facilitador" del aprendizaje significativo

Una de las necesidades más sentidas por los profesores universitarios cuando comienzan a dar clases es superar la inseguridad que experimentan sobre el dominio de los conocimientos que imparten (Buendía, 1995). Se puede encontrar su explicación en el acelerado ritmo de producción de conocimientos nuevos en todas las ramas científicas que hace indispensable una continua renovación de los conocimientos disponibles por los profesores (BATANAZ, 1998).

La tarea docente supone además un aprendizaje y actualización permanente, "máxime cuando los vertiginosos y significativos cambios en la realidad sociocultural, en los contenidos de los programas, en las actitudes de los alumnos, en los avances científicos y técnicos, en los métodos, etc. constituyen un desafío a la función educadora" (TÉBAR, 2003, p. 191).

Precisamente porque vivimos en una sociedad donde tenemos que asimilar constantemente nuevos conocimientos sería irresponsable que el docente universitario se presentase como transmisor de todo el saber. Resulta evidente que cuando el estudiante universitario finalice sus estudios ya habrán surgido nuevos saberes que tendrá que asimilar e integrar en solitario, sin mediación de profesor alguno. ¿No es acaso más responsable dotar al estudiante, en la medida de lo posible, de herramientas que le permitan encararse a nuevos saberes en el futuro?

La educación universitaria de calidad no puede consistir sólo en la transmisión de saberes, sino que debe orientarse también hacia la formación de profesionales capaces de seguir aprendiendo, a partir de la experiencia universitaria, durante toda su vida. El profesor se convierte así en un "mediador" necesario entre la sociedad y el individuo. Su misión es dotar a sus alumnos de las herramientas necesarias para "aprender a aprender". Esta misión implica necesariamente el desarrollo de capacidades y valores. El profesor es guía, facilitador del aprendizaje de sus alumnos y debe ordenar y estructurar el aprendizaje para ayudar al alumno a construir su propio conocimiento.

"El aprendizaje es un proceso constructivo que se produce cuando lo que se le enseña es útil y significativo para el aprendiz y cuando éste participa activamente en la adquisición de sus propios conocimientos, relacionando lo que está aprendiendo con conocimientos y experiencias anteriores" (Mc COMBS, B.L. y WHISLER, J.S., 2000, p. 13). Que el aprendizaje significativo debe convertirse en un objetivo de todo profesor, también del profesor universitario, es irrefutable: ¿no es acaso necesario que el estudiante universitario conceda un sentido al conjunto de conocimientos que aprende, sea capaz de poner en relación conocimientos adquiridos en distintas disciplinas, oriente su experiencia universitaria hacia el desarrollo de una íntima vocación profesional y, en definitiva, adquiera las herramientas técnicas e incluso éticas necesarias para resolver los desafíos prácticos a los que se enfrente en el ejercicio profesional?

Gracias a la mediación del profesor los alumnos entran en el mundo del sentido, de la interrogación, de la "perplejidad intelectual". ¿No debiera ser todo docente universitario un generador de "perplejidad intelectual", un instigador de nuevas vías de investigar, comprender y definir al hombre y al mundo?

Se hace necesaria, por tanto, una mayor formación didáctica para que el docente lleve a cabo su tarea adecuadamente: planificación de proyectos, aplicación y puesta en práctica de diversas metodologías, nociones sobre cómo construir, utilizar y aplicar diversas técnicas e instrumentos de evaluación, etc.

III.- El docente: transmisor de "cultura"

Pérez Gómez, A. (1994) afirma que el sistema educativo en su conjunto puede entenderse como una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo singular de las nuevas generaciones. Feuerstein (1980, p. 20) defiende que "la experiencia de aprendizaje mediado surge como consecuencia de una necesidad primaria de las sociedades humanas de preservar su continuidad cultural". Esta relación entre mediación y cultura merece particular atención. Enseñar es transmitir cultura en el sentido más amplio y profundo que pueda concebirse. El artículo 33.1. de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades establece que la transmisión de la cultura es una misión esencial de la Universidad. El docente universitario debe ser por tanto transmisor de cultura. "La labor del profesional de la educación debe tender a convertirse en un colaborador especializado del proceso de creación y difusión de la cultura" (BATANAZ, 1998, p. 115).

Algún docente universitario podría afirmar que no ha recibido una formación pedagógica adecuada para llevar a cabo esta labor, sino que más bien se le ha preparado como experto en un área del conocimiento. Pues bien, conviene recordar que todo profesor, sea o no consciente de ello, tiene unas "concepciones pedagógicas" que marcan, como ha explicado Marrero, J. (1991), su acción mediadora. Elegir ser profesor implica un compromiso ineludible se quiera o no se quiera y conviene en todo caso tomar conciencia de la vital trascendencia de la acción mediadora a la que como docente se está llamado. En este sentido Shulman (1989) reivindica que uno de los componentes que legitiman la profesionalidad de los profesores es el conocimiento del contenido de la materia objeto de enseñanza. Su propuesta va más allá de la simple mención de hechos, conceptos y principios para profundizar en lo que denomina conocimiento didáctico del contenido, que incluye los conocimientos de la materia y los recursos didácticos para su enseñanza.

IV.- El docente: "impulsor" del aprendizaje cooperativo

Vygotsky (1996) denomina "nivel de desarrollo potencial" al conjunto de actividades que el alumno es capaz de realizar con la ayuda, colaboración o guía de otra persona. Por otra parte, define la zona de desarrollo próximo (ZDP) como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un profesor o en colaboración con otro compañero más capaz.

Por lo tanto, desde la perspectiva vygotskiana se concede un valor muy alto a los procesos de interacción que ocurren entre los alumnos. Así, no sólo los profesores pueden promover la creación de la zona de desarrollo próximo, sino también los iguales o pares más capacitados en un determinado dominio de aprendizaje. Los estudios sobre interacción entre iguales, en el marco de interpretación vygotskiano, se han dirigido a dos situaciones: la coconstrucción o actividad conjunta-colaborativa de tareas entre participantes con similares competencias cognitivas y las tutorías entre uno que sabe más y otro(s) que sabe(n) menos. En la primera situación se ha demostrado que la actividad colaborativa por los participantes ha resultado muy fructífera para solucionar diversas tareas. En la segunda situación, se ha demostrado que las relaciones de tutoría producen avances cognitivos significativos, tanto en los menos capacitados como en los más capacitados (HERNÁNDEZ, 1998).

Es una realidad el hecho de que el aprendizaje en equipo está incorporado en la práctica cotidiana de muchas actividades humanas como el deporte y la investigación. En el trabajo de los profesores y de las facultades también debería estar presente "no sólo como una necesidad técnica sino como una fuerza social para los procesos de desarrollo e innovación" (MINGORANCE, 1998, p.219).

De hecho, los programas de estudios universitarios más avanzados dentro y fuera de España (particularmente en estudios de tercer ciclo) están incorporando con fuerza el "trabajo en equipo" como elemento esencial. Bien porque se advierte que el desarrollo científico contemporáneo es fruto de "equipos de trabajo" y no de individualidades aisladas, o bien porque se estima necesario preparar a los alumnos para el ejercicio profesional en "grupos", "equipos", "organizaciones" o entornos de todo tipo donde no trabajarán solos, el caso es que la Universidad se enfrenta al desafío de configurar modos concretos de hacer posible un eficaz "aprendizaje cooperativo".

V.- Conclusiones

Entre las características con las que Martínez (1994) define el perfil del profesor mediador se encuentra el "optimismo pedagógico". Este rasgo hace referencia a la importancia que el docente debe otorgar a la formación de individuos libres, creativos y capaces de comprometerse en la construcción de una sociedad democrática, basada en la convivencia y el respeto por los derechos y los deberes. Además, el docente universitario debe ser "investigador de su quehacer cotidiano para la mejora en espiral de su práctica docente, como imperativo de compromiso profesional, con la siempre fundamental tarea de educar" (HERRÁN, A. de la, 2001, p.18).

En definitiva, debemos buscar activamente medios para dotar a los docentes universitarios de herramientas que los pongan en el camino de llegar a ser profesores excelentes. Desechemos toda visión pesimista que pretenda presentar el debate como si de una alternativa se tratase. No se trata de optar entre buenos investigadores o buenos profesores. Se trata de hacer de los mejores en cada área de conocimiento profesores ilusionados con la tarea educativa, impulsores de equipos, sensatos "optimistas pedagógicos", mediadores del saber y también de la vida, agentes de desarrollo y de cambio social, estimuladores de "perplejidad intelectual", críticos que enseñen a pensar también sobre lo que se piensa

y cómo y por qué se piensa, transmisores de cultura en el sentido más amplio y profundo que sea posible.

Referencias bibliográficas

BATANAZ, L. (1998). El Profesor y su implicación en los procesos de cambio en educación. *Tendencias Pedagógicas*. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, UAM, Número extraordinario, Volumen II, 105-118.

BUENDÍA, L. (1995). La formación profesional del profesorado. *Congreso Nacional sobre Orientación y Evaluación Educativa*. Congreso Nacional sobre Orientación y Evaluación Educativa. La Coruña, 18-20 Abril de 1995. Ponencia.

FEUERSTEIN, R. et al. (1980). *Instrumental Enrichment. An intervention program for the cognitive modifiability*. Baltimore: University Press.

HERNÁNDEZ, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Barcelona: Paidós.

HERRÁN, A. de la (2001). Didáctica universitaria: la cara dura de la universidad. *Tendencias Pedagógicas*. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, UAM, 6, 11-38.

MARRERO, J. (1991). Teorías implícitas del profesorado y currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 197.

MARTÍNEZ, J. M^a. (1994). *La mediación en el proceso de aprendizaje*. Madrid: Bruño.

MCCOMBS, B.L. y WHISLER, J.S. (2000). *La clase y la escuela centradas en el aprendiz*. Barcelona: Paidós.

MINGORANCE, P. et al. (1998). Los grupos de trabajo de los profesores como actividad autoformativa para crear una cultura colaborativa. *Tendencias Pedagógicas*. Revista del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, Número extraordinario, Volumen II, 219-234.

NIETO, J. (1996). *La formación práctica del maestro*. Madrid: Departamento de Didáctica y Teoría de la educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1994). La cultura escolar en la sociedad posmoderna. *Cuadernos de Pedagogía*, 225, 80-85.

SHULMAN, L.S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. Una perspectiva contemporánea en M.E. WITTRICK (Ed.) *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías, métodos*. Barcelona: Paidós-MEC.

TEBAR, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Aula XXI/Santillana: Madrid.

VYGOTSKY, L.S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Rol del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior

Purificación CIFUENTES VICENTE

M^a José ALCALÁ DEL OLMO

M^a Rosario BLÁZQUEZ PEÑA

Correspondencia

Purificación Cifuentes Vicente

*Facultad de Ciencias de la
Educación
Universidad Pontificia de
Salamanca
C/ Compañía, 5.
37002 Salamanca*

Teléfono: 923 277 100

Correo electrónico:
pcfuentesvi@upsa.es

Recibido: 15/09/2004
Aceptado: 20/01/2005

RESUMEN

Este artículo se centra en describir cuál es el rol del profesorado en el EEES. En un principio analizamos sus principales competencias y funciones y a continuación nos centramos en su formación.

Realizamos una encuesta para conocer las actuaciones del profesorado en el proceso de construcción del EEES obteniendo la participación de 31 profesores.

PALABRAS CLAVE: La Educación Superior, profesorado, convergencia europea

ABSTRACT

This article itself center in describing which is the role of the faculty in the EEES. At first we analyze its main competences and functions and subsequently we center us in its formation. We carry out a survey to know the actions of the faculty in the process of construction of the EEES obtaining the participation of 31 professors.

KEY WORDS: Higher education, faculty, european convergence

I.- Introducción

Desde el año 2002 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca estamos realizando investigaciones en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Con el presente estudio profundizamos en las actuaciones del profesorado en el proceso de construcción del EEES. Las tendencias en la educación superior muestran un cambio de paradigma que implica una educación centrada en el aprendizaje. Los objetivos del estudio son:

Conocer las diversas medidas que se están llevando a cabo en las facultades de educación para promover el EEES. Reflexionar sobre el rol que el profesor tiene en la convergencia europea. Recabar información sobre las actuaciones del profesorado para adoptar el sistema europeo de créditos. Realizar un estudio sobre las dificultades que el profesorado encuentra en el proceso de integración al EEES. Conocer las estrategias del profesorado para llevar a cabo esta integración y superar las dificultades encontradas.

II.- El profesor universitario

En la conferencia sobre: “El reto Europeo para la Universidad” el rector (UAL) D. Alfredo Martínez Almécija nos recuerda las palabras de Josep M^a Bricall: “El profesor universitario durante doscientos años ha hecho cosas parecidas, ha sido financiado de manera parecida y es muy reacio a cambios, más o menos arriesgados. La permanencia, la continuidad, la inalterabilidad de la institución social universitaria es por tanto, la idílica”.

El profesor Carlos Burgos en su escrito sobre “La Universidad hoy: transformaciones y rupturas” asegura que el cumplimiento de este "rol" no es cosa fácil. No obstante, el profesor universitario no puede desconocer su condición de "agente principal" para el cambio. “En este contexto el profesor debe confrontarse con su propia historia y su trayectoria a fin de encontrar nuevas necesidades y escogiendo nuevas alternativas para su trabajo. Para lo cual requiere de ciertas condiciones favorables, como una estructura de apoyo ligado a un Proyecto Pedagógico Institucional que actúe como soporte de su actividad, un clima de trabajo colectivo, y la posibilidad de un enfoque interdisciplinario”.

Competencias del profesor

En el informe de seguimiento de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998, patrocinado por la UNESCO (Fielden, 2001 en Rodríguez Espinar, 2003), “las competencias que debe poseer el profesorado son:

- Identificar y comprender las diferentes formas que existen para que los alumnos aprendan.
- Poseer conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el diagnóstico y la evaluación del alumnado, a fin de ayudarle en su aprendizaje.
- Tener un compromiso científico con la disciplina, manteniendo los estándares profesionales y estando al corriente de los avances del conocimiento.
- Conocer las aplicaciones de las TIC al campo disciplinar, desde la perspectiva tanto de las fuentes documentales, como de la metodología de enseñanza.
- Ser sensible ante las señales externas del mercado sobre las necesidades laborales y profesionales de los graduados.
- Dominar los nuevos avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder manejar la doble vía, presencial y a distancia, usando materiales similares.

- Tomar en consideración los puntos de vista y las aspiraciones de los usuarios de la enseñanza superior, especialmente de los estudiantes.
- Comprender el impacto que factores como la internacionalización y la “multiculturalidad” tendrán en el currículo de formación.
- Poseer la habilidad para enseñar a un amplio y diverso colectivo de estudiantes, con diferentes orígenes socioeconómicos y culturales, y a lo largo de horarios amplios y discontinuos.
- Ser capaz de impartir docencia tanto a grupos numerosos, como a pequeños grupos (seminarios) sin menoscabar la calidad de la enseñanza.
- Desarrollar un conjunto de estrategias para afrontar diferentes situaciones personales y profesionales.

Es necesario señalar que todas estas competencias no tienen que darse en una sola persona, sino en equipos de trabajo en los que pueda darse la especialización en alguna de estas competencias”.

Funciones del Profesor

Cristina Mayor (1996) diferencia dos modelos:

- “El modelo de la Europa Continental: en el que aparecen excepciones, está caracterizado por un solapamiento en la formación profesional, ya que se es al mismo tiempo investigador y profesor de una disciplina académica universitaria.
- El modelo Anglo-Americano: caracterizado por una clara especialización a lo largo de la carrera profesional, y por tanto, formado únicamente para una determinada función”.

“La mayoría de los documentos oficiales atribuyen una triple función al profesor universitario: una función de investigador que se materializa en las publicaciones científicas; una función de docente que se traduce en una carga horaria de clases, de seminarios y trabajos prácticos; una función de servicios para la comunidad interna (principalmente gestión y servicios en la universidad) y externa (representación de la universidad, consejos, formación, ...). El reparto de estas tres funciones varía mucho, no solamente de una universidad a otra, también entre los individuos de una misma universidad” (De Ketele, 1996).

En la Revista Aula Abierta, A. Pulido, también explica que todo profesor universitario realiza, en mayor o menor grado, las siguientes actividades:

- a. Docencia
- b. Investigación
- c. Servicios internos a la comunidad universitaria
- d. Servicios externos

Pulido (1981) subraya que: “estas actividades no son compartimentos estancos, sino que se interaccionan entre sí. El caso más evidente, es el binomio docencia-investigación, ya que se admite generalmente que una docencia de calidad sólo puede realizarse si hay una actividad investigadora por parte del profesor que le mantenga al día de los avances de conocimiento en su campo”.

III.- Formación del profesorado universitario

Son muchos los autores que no dudan en afirmar que la formación del profesorado universitario es un elemento esencial para mejorar la calidad de la enseñanza. A modo de ejemplo, podemos citar a De Miguel (2003) quien expone una serie de propuestas, entre ellas la formación, con la intención de insistir en la necesidad de regular políticas institucionales relativas al desarrollo profesional de los docentes como estrategia para el aseguramiento de la calidad de la enseñanza universitaria. Éstas son:

- Identificar y publicar los criterios que definen la excelencia de la función docente.
- Establecer y acreditar programas destinados a la formación pedagógica del profesorado.

-
- Establecer pruebas para la contratación y selección del profesorado por las universidades.
 - Exigir requisitos para otorgar la “plena capacidad docente” al profesorado contratado.
 - Vincular las políticas de promoción y retribución a criterios de calidad docente.

Una vez justificada la necesidad de la formación del profesor universitario, se pasaría a ofrecer una panorámica general de qué conocimientos se consideran necesarios, los distintos procedimientos de formación del profesorado universitario que se han utilizado y que se están utilizando y algunos de los aspectos que habría que tener en cuenta a la hora de diseñar y desarrollar programas formativos.

Según De Ketele (2003, 158) se podría hablar de cuatro niveles de formalización de los procedimientos de formación del profesorado:

1. Jornada pedagógica, cuyos procedimientos pedagógicos más frecuentes son: las conferencias, el debate en talleres, la presentación de experiencias pedagógicas, grupos locales centrados en la resolución de problemas, talleres opcionales centrados en el aprendizaje de técnicas precisas.
2. Programa de formación pedagógica basado en el principio de la oferta y la demanda.
3. Programa sistemático pensado con el fin de alcanzar objetivos bien especificados sobre una población a su vez muy delimitada.
4. Programa oficial de formación pedagógica con una obligación estricta de seguirlo o una validación en juego.

Nuevas demandas y nuevos retos en la formación del profesorado

El Espacio Europeo de Educación Superior se articula en torno a los siguientes principios básicos:

- La transparencia de los procesos formativos. El aprendizaje pasa a convertirse en eje central del proceso de formación, diseño curricular e interacción didáctica.
- Una definición clara de la estructura de las tareas propuestas a los estudiantes en su correspondiente valoración en términos de créditos.
- Una relación de los aprendizajes que éstos llegan a adquirir, esto es, una delimitación de los objetivos de la asignatura junto a la calificación final.
- La transparencia como la transferencia de aprendizajes, genera importantes repercusiones en el profesorado, lo que da lugar a una reformulación de su papel y dedicación profesional.

Como es lógico, el éxito de este proceso de convergencia europea no es posible si no contamos con un profesorado universitario capacitado y motivado para hacer realidad este desafío, es decir, que se ajuste a un perfil profesional que le ofrezca la posibilidad de responder a las nuevas demandas y retos que vayan apareciendo.

Iniciativas en Universidades Españolas para la Convergencia Europea

La Agencia para la Calidad de las Universidades andaluzas, la cual, no sólo hace mención a la movilidad del profesorado, sino que aboga por favorecer el reconocimiento tras haber asistido a cursos de formación. Esta Agencia se encarga no sólo de la formación, sino también de la financiación de proyectos de innovación.

Relacionados con el desarrollo de competencias y el proceso de convergencia, debemos destacar el Proyecto Tuning. Este proyecto aborda varias de las líneas de acción señaladas en Bolonia:

- La adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables.
- El establecimiento de un sistema de créditos.
- La adopción de un sistema basado en dos ciclos.

Las competencias hacen referencia a:

- Resultados de aprendizaje, es decir, aquello que el estudiante ha logrado asimilar una vez completado el proceso de aprendizaje.

- Puntos de referencia flexibles para la elaboración y evaluación de planes de estudio, si bien, pese a dicha flexibilidad, introducen un lenguaje o terminología común para describir los objetivos de dichos planes.

En el marco del proyecto *Tuning*, se ha elaborado una metodología que tiene como fin entender los planes de estudios y hacerlos comparables. En concreto, son cuatro los grandes ejes de acción:

- 1) Competencias genéricas.
- 2) Competencias disciplinarias específicas.
- 3) Papel del sistema ECTS como sistema de acumulación.
- 4) Función del aprendizaje, docencia, evaluación y rendimiento en relación con el aseguramiento y evaluación de la calidad.

Los cuatro ejes de acción permitirán a las universidades «afinar» sus planes de estudios sin perder su autonomía y su capacidad de innovación.

IV.- Estudio empírico

En este estudio ha sido fundamental el análisis de la literatura y la legislación. Del mismo modo ha sido importante contrastar las respuestas que el profesorado ha dado a nuestro cuestionario.

Muestra

La muestra está constituida por profesores de las distintas Facultades de Educación de las Universidades Españolas. En un principio enviamos cuestionarios por correo electrónico a los profesores de los cuales obtuvimos su correo electrónico a través de la página web de cada Universidad. La muestra definitiva la componen aquellos profesores que respondieron al cuestionario (Tabla 2).

TABLA 2: MUESTRA DEFINITIVA

Universidad	Cuestionarios recibidos
A Coruña	2
Autónoma de Barcelona	3
Barcelona	1
Complutense de Madrid	1
Deusto	4
Granada	1
Illes Balears	2
León.	1
Lleida	1
Murcia	1
Oberta de Catalunya	1
Oviedo	2
País Vasco	1
Pontificia de Salamanca	6
Rovira i Virgili	2
Santiago de Compostela	1
Valladolid	1
TOTAL	31

Tasa de respuesta $tr = \text{encuestados} / \text{encuestables} . tr = 31 / 353 = 0,09$

La tasa de respuesta es muy baja. No obstante nos parece interesante constatar las tendencias en las respuestas de los 31 profesores que han colaborado respondiendo al cuestionario.

Una de las razones posibles de esta tasa tan baja es el medio utilizado para el envío del cuestionario. Utilizamos el correo electrónico de cada uno de los profesores por lo que la confidencialidad se pierde.

Cuestionario

El objetivo del cuestionario es describir una población. En nuestro caso, la población es el profesorado de la Facultades de Educación de España. Queremos describir las características de este grupo en relación con su rol en el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

El cuestionario se divide en varios bloques :

- Las primeras preguntas son para la identificación del profesor que cumplimenta el cuestionario
- Preguntas sobre su rol como docente: de la 1 a la 5
- Preguntas sobre su rol como investigador: de la 6 a la 9
- Preguntas sobre su rol como gestor: de la 10 a la 12
- Preguntas sobre formación: de la 13 a 16
- Preguntas sobre evaluación: de la 17 a la 19

Las preguntas son de elección múltiple, en principio cerradas. Sin embargo, hemos añadido la opción “otros” en todas las preguntas para dejar abierta de alguna manera la pregunta.

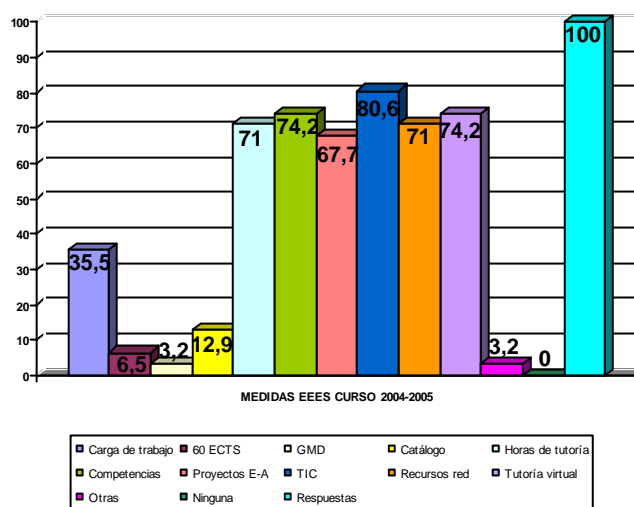
El cuestionario ha sido enviado el mes de septiembre de 2004 antes del comienzo de las clases. Hemos elegido este mes porque durante el periodo de los exámenes de septiembre pensamos que el profesor tiene más trabajo de despacho.

V.- Resultados y conclusiones

Los cuestionarios recibidos proceden de 31 profesores de 17 universidades españolas. De éstos, el 35,5% de los cuestionarios son de profesores titulares, un 32,3% son doctores, un 12,9% son catedráticos y un 12,8% ayudantes o asociados. Los años de experiencia como docentes, en un 42% de los casos, oscilan entre 11 y 20 años y en un 38,7% entre 0 y 10 años. En cuanto a los años de experiencia como investigadores, el 51,8% lleva entre 11 y 20 años dedicados a la investigación y el 35,4% entre 0 y 10 años.

Los resultados obtenidos acerca de las medidas relacionadas con el EEES para la docencia que van a adoptar en el presente curso (2004-2005) son (ver Gráfica 1): los medios electrónicos de apoyo a la enseñanza (TIC) en un 80,6% de los casos, un 74,2% formulan los objetivos en términos de competencias y realizan tutoría virtual, un 71% aumenta las horas de tutoría y el uso recursos en red y, un 67,7% realiza proyectos de enseñanza-aprendizaje desarrollados conjuntamente con otros profesores de la titulación.

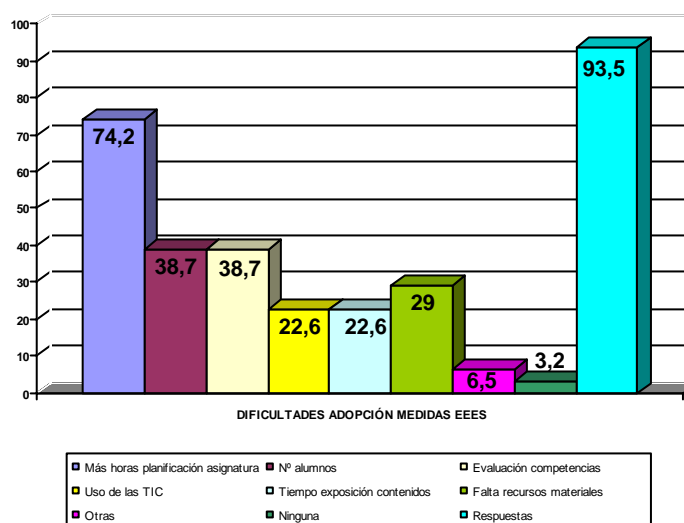
GRÁFICO 1. MEDIDAS EEES ADOPTADAS EN EL CURSO 2004-2005



Las principales dificultades que han encontrado para la adopción de estas medidas son (Ver Gráfico 2), en un 74,2%, el aumento de horas de trabajo para la planificación de las asignaturas y, en

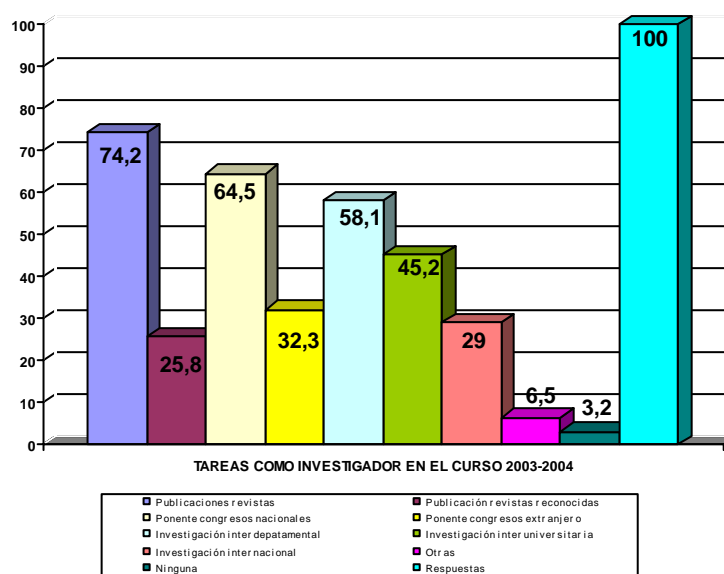
un 38,7%, el excesivo número de alumnos para una enseñanza tutorizada y la dificultad para evaluar el logro de las competencias de los alumnos.

GRÁFICO 2. DIFICULTADES ENCONTRADAS EN LA ADOPCIÓN DE LAS MEDIDAS EEEES



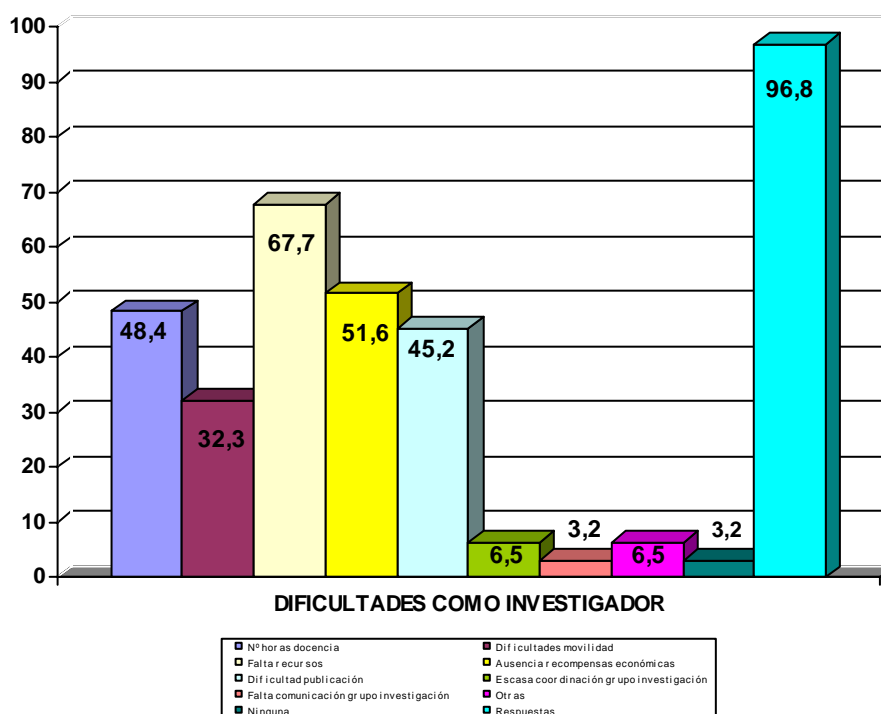
Las tareas que han realizado como investigadores en el curso 2003-2004 son (Ver Gráfico 3), en un 74,2% ha publicado en revistas, han sido ponentes en congresos de otras universidades españolas en un 64,5% y pertenecen a un grupo de investigación interdepartamental en un 58,1%.

GRÁFICO 3. TAREAS REALIZADAS EN EL CURSO 2003-2004 COMO INVESTIGADOR



Las principales dificultades que han tenido como investigadores son la falta de recursos y la ausencia de recompensas económicas elegidas por un 67,7% y un 51,6% respectivamente (Ver Gráfico 4).

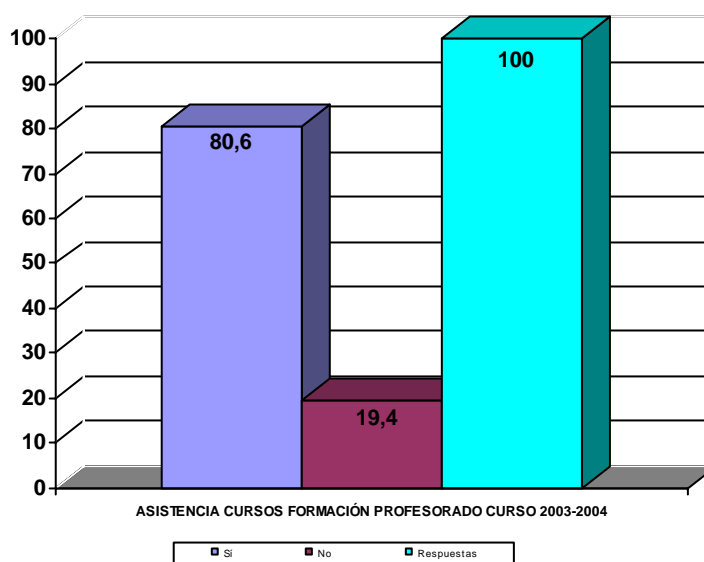
GRÁFICO 4. DIFICULTADES QUE HA TENIDO COMO INVESTIGADOR



La colaboración con otros compañeros es la estrategia principal que los profesores utilizan para la superación de las dificultades que encuentran en las distintas tareas de docencia e investigación. En las tareas de docencia se añade a la anterior la búsqueda de información en documentos, mientras que para la investigación se añaden la asistencia a congresos, jornadas... y la búsqueda en la red.

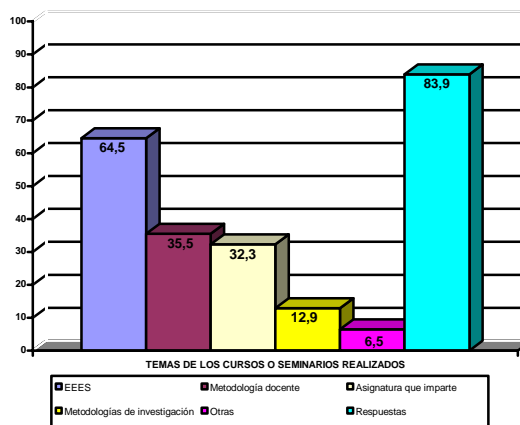
Un 80,6% de los profesores asistieron a algún curso de formación del profesorado durante el curso pasado (2003-2004) y no lo hicieron el 19,4% de los encuestados (Ver Gráfico 5).

GRÁFICO 5. ASISTENCIA A CURSOS O SEMINARIOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL CURSO 2003-2004



Los temas de los cursos o seminarios a los que asistieron los encuestados estaban relacionados, en un 64,5% de los casos, con el EEES, en un 35,5% con la metodología docente y en un 32,3% con la asignatura que imparten (Ver Gráfica 6).

GRÁFICO 6. TEMAS DE LOS CURSOS O SEMINARIOS REALIZADOS



Los profesores consideran la docencia y la investigación más importantes que la gestión para la evaluación del profesorado universitario. En cambio, para su remuneración opinan que es más importante la docencia. Sin embargo, la investigación obtiene una puntuación en importancia poco distante de la docencia. La diferencia la encontramos en la remuneración del profesorado por la Universidad. Esta da mucha importancia a la docencia y poca o muy poca a la investigación y a la gestión.

Referencias bibliográficas y páginas web

- BRICALL, J.M. En [http://www.ual.es/Universidad/Convergencia/EEES/ Almeria/](http://www.ual.es/Universidad/Convergencia/EEES/Almeria/)
- BURGOS, C. La universidad de hoy: transformaciones y rupturas. En <http://arq.unne.edu.ar/areadigital/nota%20arq%20burgos.htm> (Julio, 2004)
- DE KETELE, J. M. (2003). La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: Luces y sombras. *Revista de Educación*, 331. pp. 158-160
- DE KETELE, J.M. EN DONNAY, J. & ROMAINVILLE, M. (Eds.) (1996). *Enseigner à l'Université*. Bruxelles: DeBoeck & Lacier
- DE MIGUEL, M (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, 331. p.
- http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/tuning/tuning_es.html
- <http://www.gampi.upm.es/desarrolloprof.htm>
- MANZANO ARRONDO, V. en ROJAS, A.J.; FERNÁNDEZ, J.S. Y PÉREZ, C. (1998). Investigar mediante encuestas. Madrid: Síntesis, p. 91.
- MAYOR, C. (1996). Las funciones del profesor universitario analizadas por sus protagonistas. En <http://www.uv.es/RELIEVE/v2n1/RELIEVEv2n1.htm>
- MICHAVILA & MARTÍNEZ (Ed.) (2004). *La profesión de profesor de universidad*. Madrid: Unesco y Comunidad de Madrid.
- PULIDO, A. (1981). Dirección y Coordinación. Investigación innovadora. Forum Universidad Empresa. En <http://www.madrimsd.org/revista/revista13/aula/aulas1.asp#top> (Marzo de 2004)
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331. p.68
- VALCÁRCEL, M. (2004). Ponencia: El profesor universitario y el proceso de convergencia. Curso de Verano en El Escorial (Universidad Complutense)

Convergencia Europea y profesorado. Hacia un nuevo perfil para el aprendizaje flexible

M^a Olga ESCANDELL BERMÚDEZ

Alejandro RODRÍGUEZ MARTÍN

Goretti CARDONA HERNÁNDEZ

Correspondencia

M^a Olga Escandell Bermúdez

Universidad de Las Palmas de
Gran Canaria -
Departamento de Psicología
y Sociología

Teléfono:

Fax:

Correo electrónico:

Recibido:

Aceptado:

RESUMEN

El denominado proceso de Bolonia implica una reconceptualización, no sólo teórica sino también práctica, de la profesión docente, de la cultura del profesorado universitario, de sus competencias y su saber hacer. Su actuación profesional ha de ajustarse a unas exigencias de calidad que demandan un fuerte compromiso personal y laboral que pasa, sin duda, por aceptar que el EEES supondrá un cambio sustancial del proceso de enseñanza-aprendizaje convencional y electrónico (e-learning); en los perfiles profesionales que tendrán que adaptarse a las demandas crecientes de una sociedad de la información y del conocimiento y, también, en la forma de concebir la formación a lo largo de la vida (*long life learning*)

PALABRAS CLAVE: Docencia universitaria; educación a distancia; formación

ABSTRACT

The so-called Bologna process in higher education in Europe requires re-framing of all of our theoretical and practical concepts with respect to teaching, university lecturers and transmission of knowledge. Lecturers will have to adapt to meet the high demands for quality which require not only professional but personal commitment. Teachers' training programmes will be modified, doubtless, substantially to adapt to the growing demands for processes other than the conventional teacher-student face on approach to e-learning, essential in the Era of IT and communication, where the process is seen as life long (life long learning).

KEY WORDS: University lecturers, distance learning; training

I.- Introducción

Han pasado ya siete años desde la firma de la Declaración de la Sorbona, antecedente directo de lo que sería la Declaración de Bolonia y en cuyo desarrollo estamos plenamente inmersos las universidades españolas. Estos momentos son de gran trascendencia para el conjunto de las instituciones de educación superior que han de hacer frente a una profunda reconversión en sus modos de actuar; en su relación con la sociedad; en la concepción profesional del personal docente, etc.

Podríamos establecer un amplio conjunto de retos de gran calado que exigen, por un lado, una actuación comprometida de las autoridades académicas de cada institución para favorecer la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); y por otro, una gran difusión de las acciones desarrolladas y de las apuestas de futuro para que todos los actores de este complejo proceso (personal docente, no docente, estudiantes, agentes sociales, etc.) puedan ser participantes activos y no simples espectadores.

II.- Sociedad del Conocimiento y nuevas exigencias

Nos encontramos en una sociedad moderna y avanzada que de acuerdo con Majó y Marqués (2002), se caracteriza por continuos avances científicos y tecnológicos; importancia de los medios de comunicación de masas y sobre todo de internet; redes de distribución de información; integración y globalización económica, informativa y cultural; exigencias de una formación de calidad y permanente; surgimiento de nuevos fenómenos de exclusión social, etc. Martínez y Prendes (2003) señalan que en esta sociedad la tecnología afecta a dos aspectos clave: la propia sociedad en sí, y las comunicaciones e información. Por ello, añaden que “si recordamos que la enseñanza es básicamente un proceso de comunicación, podemos deducir que la situación presente debería tener sus repercusiones en aquélla”, máxime cuando la educación que conocemos tiene por objetivo ser accesible a todos.

En esta línea, Cebrián (2003, p. 15) considera que “los procesos de cambio sociales, tecnológicos y científicos exigen una permanente actualización en toda empresa productiva”, tal es el caso del sistema universitario que para hacer frente a estos procesos debe prestar atención específica al cambio y a la innovación; tener presentes las tecnologías de la comunicación y de la información asociadas a la producción del conocimiento y tener en cuenta los programas de formación permanente, con atención preferente al profesorado.

Encontramos pues que esta sociedad en la que nos desarrollamos tiene, como cabría esperar, importantes repercusiones en el campo formativo que podemos constatarlas en las numerosas referencias, objetivos marcados y actuaciones planteadas por las instituciones, en nuestro caso europeas, nacionales y regionales.

Centrándonos en las iniciativas europeas que son el asunto que aquí abordamos, cabe destacar el Consejo Europeo de Lisboa de 2000 que establece unas directrices claras que marcan la dirección que deben tomar las políticas y actuaciones de la Unión Europea en esta materia, llegándose a afirmar en las conclusiones del Consejo, que Europa ha evolucionado hacia una era del conocimiento, con las implicaciones que ello supone para la vida económica, cultural y social.

Disponemos, además, de recientes medidas encaminadas a desarrollar e integrar al conjunto de la Unión en la Sociedad de la Información, y que se recogen en sendas resoluciones de la Comisión de Educación, Juventud y Cultura del Consejo de la Unión Europea: la Resolución (sesión nº 2545) del Consejo celebrado en Bruselas los días 24 y 25 de noviembre de 2003; y la resolución “*Educación y Formación 2010*” del Consejo de la Unión Europea celebrado en Bruselas el 26 de febrero de 2004, que articula las actuaciones para desarrollar los compromisos adquiridos en Lisboa.

En esta línea, una de las prioridades tanto del mencionado Consejo Europeo de Lisboa, como del

celebrado en Barcelona en 2002 es que Europa se convierta en una verdadera economía competitiva basada en el conocimiento, agregando que “El Consejo Europeo establece el objetivo de hacer que sus sistemas educativos y de formación se conviertan en una referencia de calidad mundial para 2010. El Consejo Europeo conviene que los tres principios básicos que inspiran este proceso son: la mejora de la calidad, la facilitación del acceso universal y la apertura a una dimensión mundial” (Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Barcelona, 2002; p. 19).

No podemos dejar al margen el impulso que supone también para la formación, la Constitución Europea que próximamente será sometida a referéndum. En ella, toda la Sección 4ª del Capítulo V, está dedicado a la educación y formación destacándose diversas acciones en las que contribuirá la Unión y que coinciden con objetivos de Bolonia (movilidad, dimensión europea, cooperación entre centros, etc.). Asimismo se destaca el fomento para el desarrollo de la educación a distancia.

Estrechamente ligado a este impulso formativo iniciado desde la Unión Europea, hemos de ubicar el proceso de Bolonia que supera las fronteras de los países miembros, con una firme vocación de establecer un sistema universitario comparable y compatible que permita la convergencia de las titulaciones impartidas en las instituciones de educación superior.

Ante el panorama de convergencia y de las reformas que lleva aparejadas, toda la comunidad universitaria debe jugar un papel activo y privilegiado en cuanto a su implicación en el proceso si bien, el concurso del profesorado es clave para culminarlo con éxito. Por ello las reflexiones que presentamos están orientadas a definir la nueva cultura del profesorado y las competencias que se derivan del fomento de nuevos entornos de aprendizaje y de la concepción de éste como permanente, pues tal y como afirman Reichert y Christian (2003) la implantación del aprendizaje permanente es uno de los tres objetivos (junto a la estructura de titulaciones y la transferencia de créditos) que hacen de Bolonia un proceso integrador que exige una responsabilidad e implicación del profesorado como elemento fundamental para su consecución.

La Sociedad de la Información y del Conocimiento exige una universidad con las mismas atribuciones, es decir, responsable en cuanto a atender la producción del nuevo conocimiento, aceptando que la transmisión de éste se efectúa por canales diversos y complejos, con especial atención al aprendizaje electrónico y al desarrollo social y local de los contextos de referencia. De ahí la importancia de vincular el nuevo perfil del profesorado con las demandas de las formas de aprendizaje incipientes.

III.- Convergencia europea, aprendizaje flexible y competencias docentes

El profesorado debe hacer frente a los nuevos retos de la Sociedad del Conocimiento en la medida que se demanda a las instituciones de educación superior que se atiendan los nuevos tipos y contextos de aprendizaje, reorganizando la docencia, los contenidos y las prácticas educativas. Sin duda, tales exigencias derivadas del proceso de Bolonia implican lo que diversos autores, entre ellos Valcárcel (2003), han venido a denominar una nueva cultura docente. Y es que abordar la Sociedad del Conocimiento conjuntamente con las iniciativas de convergencia europea supone un verdadero esfuerzo de desarrollo profesional para el profesorado universitario en sus actividades propias (gestión y creación del conocimiento; transmisión y difusión del conocimiento; gestión académica y servicios a la comunidad universitaria).

Debemos añadir, tal y como señala Del Rio (2004) que la nueva cultura docente se caracteriza por ser holística e institucional; orientadora hacia el aprendizaje de calidad; flexible e innovadora; transparente y comunicable y sensible a los entornos y demandas sociales. El profesorado tendrá por tanto, que establecer relaciones claras y bidireccionales entre su docencia y el aprendizaje, lo que implica un desarrollo investigador efectivo que permita integrar y aplicar los conocimientos que se imparten, adoptando una postura reflexiva sobre la práctica (VIZCARRO, 2004). La labor docente tendrá que desarrollarse, aún más, desde la reflexión, la planificación didáctica, los conocimientos psicopedagógicos y el análisis de la propia práctica tanto desde un punto de vista disciplinar como interdisciplinar, pues la convergencia europea va a determinar intrínsecamente que el nuevo proceso de aprendizaje se caracterice por cambios en sus estructuras temporo-espaciales, en cuanto a su gestión y a la importancia que adquiere en este nuevo paradigma de aprendizaje lo que el estudiante necesita aprender en oposición a lo que el profesor quiere enseñar (VALCÁRCEL, 2003).

No podemos obviar, tal y como hemos mencionado que si el objetivo principal de la educación es aprender para seguir aprendiendo a lo largo de la vida (*long life learning*) desde lo que se sabe,

usándolo pero a la vez cuestionándolo (SUÁREZ, 2004), el aprendizaje electrónico es una vía prioritaria pues la utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones puede facilitar notablemente el acceso a servicios, recursos, intercambios, conocimientos, etc.

Así el aprendizaje electrónico permite el desarrollo de planteamientos psicopedagógicos innovadores, abriendo vías al denominado aprendizaje flexible. Diversos autores coinciden en afirmar que éste es el término que más se ajusta a esta nueva situación. Así, tal y como nos señalan Aguaded y Cabero (2002) “se trata de un modelo de aprendizaje en el que las decisiones las toma el estudiante”, es decir, nos encontramos más que nunca con modelos que centran su actuación en el estudiante en las diferentes dimensiones que confluyen en tal proceso (metodología, temporalización, contenidos, itinerarios formativos, etc.). Ante este protagonismo del estudiante, el profesorado debe centrar su figura en ser un facilitador y guía que propicia la búsqueda, generación y difusión del conocimiento, procurando una actualización permanente y eficaz de los saberes propios; de ahí la importancia de un desarrollo e implantación efectiva del Espacio Europeo de Investigación.

Si profundizamos en las singularidades de esta nueva cultura docente, vinculadas al aprendizaje electrónico debemos tener presente una serie de características que recogemos a continuación, en las que podemos observar una síntesis entre competencias técnicas vinculadas al uso de herramientas informáticas; competencias de carácter metodológico y competencias personales.

<i>Autores</i>	<i>Competencias y formación del profesorado vinculada al aprendizaje flexible</i>
CABERO, DUARTE Y BARROSO, 1999	<ul style="list-style-type: none"> • Formación instrumental • Formación semiológica/estética • Formación curricular • Formación pragmática • Formación psicológica • Formación diseñadora de medios • Formación para la selección y evaluación de los medios • Formación crítica • Formación organizativa • Formación actitudinal • Formación investigadora
MARCELO, PUENTE BALLESTERO Y PALAZÓN, 2002	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia tecnológica • Competencia didáctica • Competencia tutorial
AUZMENDI, SOLABARRIETA Y VILLA, 2003	<ul style="list-style-type: none"> • Organizador • Facilitador • Motivador • Evaluador • Coordinador • Líder
TIRADO, 2003	<ul style="list-style-type: none"> • Formación técnica • Formación didáctica • Formación integral (búsqueda autodirigida)

Podemos constatar, a la vista de los aspectos mencionados, que los ámbitos de formación del profesorado vinculados al aprendizaje flexible se han ido simplificando; sin embargo lo que ha sucedido es una integración de competencias en ámbitos más complejos. De lo recogido por los autores debemos tener presente que la formación del profesorado implica el desempeño de los roles mencionados por Auzmendi, Solabarrieta y Villa (2003) a la vez que el desarrollo de las competencias que el profesorado tendrá que asumir vinculadas a las nuevas situaciones y vías de aprendizaje y que se podrían sintetizar en:

- *competencias relacionadas con el uso y manejo de las herramientas tecnológicas* (destrezas y habilidades, capacidad de simplificación de procedimientos, dominio de software específicos, etc.).

- *competencias personales vinculadas al proceso de aprendizaje del alumno y de enseñanza del profesorado* (gestión de las interacciones, habilidades sociales y comunicativas, capacidad de orientación y guía, capacidad de adaptación a condiciones nuevas y situaciones singulares de los estudiantes, etc.)
- *competencias metodológicas y de aprendizaje* (conocimiento de las implicaciones y paradigmas del aprendizaje centrado en la actividad y colaboración del estudiante, reacción rápida, trabajo interdisciplinar, capacidad de ajuste y adaptación a nuevas situaciones, conocimiento actualizado del área, capacidad de creación, evaluación, selección y difusión de materiales, etc.)

Las múltiples competencias que se exigen al profesorado con el proceso de Bolonia y vinculadas al aprendizaje flexible, suponen una profundización en las actuaciones que ya los docentes desarrollan en la universidad, si bien, implican una mayor dedicación del profesorado en su faceta docente, asumiendo un rol múltiple que implica no descuidar la dedicación investigadora que debe ser un complemento privilegiado para la mejora profesional. No obstante, este complejo proceso ha de entenderse como una oportunidad de aprendizaje y de perfeccionamiento profesional que, a buen seguro, redundará en una mejora de la calidad y de la docencia en las universidades.

Referencias bibliográficas

- AGUADED, J. I. Y CABERO, J. (2002). *Educación en red: internet como recurso para la educación*. Málaga: Aljibe.
- AUZMENDI, E.; SOLABARRIETA, J. Y VILLA, A. (2003). *Cómo diseñar materiales y realizar tutorías en la formación on line*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- CABERO, J.; DUARTE, A. Y BARROSO, J. (1999). La formación y perfeccionamiento del profesorado en nuevas tecnologías: retos hacia el futuro. En J. Ferrés y P. Marqués (Coord.). *Comunicación Educativa y nuevas tecnologías* (vol 1). Barcelona: Praxis.
- CEBRIÁN, M. (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Narcea.
- CONSEJO EUROPEO DE BARCELONA. Conclusiones de la Presidencia (2002). Consultado el 24 de noviembre de 2004 en http://europa.eu.int/european_council/conclusions/index_es.htm
- DEL RIO, M^a. (2004). Una nueva cultura para la docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior. En las Jornadas sobre el profesorado universitario ante el EEES. Santander.
- MAJÓ, J. Y MARQUÉS, P. (2002). *La revolución educativa en la era internet*. Bilbao: Praxis.
- MARCELO, C.; PUENTE, D. BALLESTERO, M.A. Y PALAZÓN, A. (2002). *E-learning Teleformación*. Barcelona: Gestión 2000.
- MARTÍNEZ, F. Y PRENDES, M^a. P. (2003). ¿A dónde va la educación en mundo de las tecnologías? En F. Martínez (Comp.), *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo corporativo* (pp. 281-300). Barcelona: Paidós Ibérica.
- REICHERT, S. Y CHRISTIAN, T. (2003). *Tendencias 2003. Progreso hacia el espacio Europeo de Educación Superior* (Traducción de A. Alcaraz Sintés). Consultado el 27 de noviembre de 2004 en <http://www.crue.org>
- SUÁREZ, B. (2004). El profesor universitario en el EEES. En las Jornadas sobre el profesorado universitario ante el EEES. Santander.
- TIRADO, R. (2003). *Teleformación ocupacional: principios, fundamentos y panorama actual europeo*. Madrid

El docente como estudiante: pensamiento, actitudes y rendimiento académico

M^a Teresa ESQUIVIAS SERRANO
Arturo GONZÁLEZ CANTÚ

Correspondencia

María Teresa Esquivias Serrano
Arturo González Cantú

Instituto Tecnológico y de
Estudios Superiores de
Monterrey
Universidad Autónoma de
Nuevo León

Recibido: 15/09/2004
Aceptado: 20/01/2005

RESUMEN

La finalidad de esta investigación es describir las actuaciones de un grupo de profesores en su papel como estudiantes, en términos de la manifestación del pensamiento productivo, las actitudes y el aprovechamiento académico en este proceso formativo, como un aspecto relevante a considerar dentro en la contextualidad de la calidad docente. Para ello se trabajó con un grupo de cinco participantes a quienes denominaremos como: (profesores-estudiantes) en dos cursos (semestres) de estudios de posgrado en Enseñanza de las Ciencias con Especialidad en Química, en una Universidad de prestigio pública al norte de México. La investigación que se llevó a cabo fue de corte mixto, de tal forma que los resultados que arrojan ambas líneas enriquecen las conclusiones obtenidas. Los hallazgos son relevantes, dada la implicación que tiene en un profesor su vivencia como estudiante y la manifestación de su pensamiento creativo y actitudinal en la trascendencia de su profesión.

PALABRAS CLAVE:

Calidad en la enseñanza, profesorado, pensamiento productivo, actitudes y rendimiento académico.

ABSTRACT

The purpose of this research is to describe the performances of group of professors in their paper like students, in terms of the manifestation of they productive thought, the attitudes and the academic use in this formative process, as an outstanding aspect to consider inside in the context of the educational quality. For that we worked with five participants to who we will denominate as: (professor-students) in two courses (semesters) of graduate studies in Teaching of Sciences with Specialty in Chemistry, in a public University of prestige to the north of Mexico. The research that was carried out was of mixed court, in such a way the results that hurtle of both lines enrich the obtained conclusions. The discoveries are outstanding, given the implication that has in a professor their role experience like students and the manifestation of their creative thought and attitudinal in the transcendence of his profession.

KEY WORDS: Quality in the teaching, faculty, productive thought, attitudes and academic yield.

I.- Introducción

Los retos actuales en materia educativa, se pueden agrupar en diversos rubros, uno de ellos es precisamente la educación de las habilidades del pensamiento. Los procesos cognitivos y en específico aquellos que tienen que ver con la creatividad, son conceptos que han sido poco atendidos, considerando además que el pensamiento productivo se encuentra dentro de las conductas humanas más complejas, por lo que su estudio e investigación ha sido escaso.

Por otra parte, encontrarse inmerso dentro del mundo de la educación, es un reto para cualquier profesor, quien es a final de cuentas un agente de cambio, primero individualmente y posteriormente comunitario, por lo que en este trabajo se destaca la relevancia de su labor, en el proceso formativo de los seres humanos.

En este continuo, al profesor generalmente le ha sido visto como un transmisor y en una mejor categoría facilitador del conocimiento. La inquietud que subyace al presente estudio busca expresar la manera en que se manifiesta un grupo de profesores, en relación a: su pensamiento productivo, sus actitudes y su rendimiento académico, en su papel de alumnos. Para ello se considera también la participación de dos profesores-investigadores que impartieron varias cátedras a este grupo objeto de estudio, evaluando sus actuaciones.

II.- Marco Teórico

Sobre el Profesor

En el complejo contexto educativo actual, resulta incuestionable el hecho de que el profesor es una pieza determinante. Desde diferentes perspectivas psicopedagógicas, se le han atribuido varios papeles en la cotidianidad de su ejercicio profesional. De tal forma, ha sido considerado un transmisor del saber, un supervisor, un guía, un modelo o ejemplo a seguir y también un investigador de su propia práctica educativa.

Hoy sabemos que un profesor es lo mencionado y mucho más, que su labor trasciende a todas estas acciones pero además; “La función central del docente consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporciona una ayuda pedagógica ajustada a su competencia”, (DÍAZ BARRIGA & HERNÁNDEZ, 2002).

Un docente que se compromete con la calidad, será entonces aquel que realice las acciones señaladas, de este modo (COOPER 1999, citado en DÍAZ BARRIGA & HERNÁNDEZ, 2002), menciona como las competencias de un buen profesor las siguientes:

- 1) Conocimiento teórico suficientemente profundo y pertinente acerca del aprendizaje, el desarrollo y el comportamiento humano

-
- 2) Despliegue de valores y actitudes que fomenten el aprendizaje y las relaciones humanas genuinas
 - 3) Dominio de los contenidos o materias que enseña
 - 4) Control de estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje del alumno y lo hagan motivante
 - 5) Conocimiento personal y práctico sobre la enseñanza

Consecuentemente uno de los principales propósitos del profesor es entonces, lograr que los estudiantes sean aprendices exitosos con pensamiento crítico, en este orden de ideas, es de esperarse que el profesor sea un profesional de la docencia que compagine su saber, con la reflexión de su práctica (GONZÁLEZ & FLORES, 2002). En la medida en que se es crítico y reflexivo, se puede enseñar a serlo.

Al margen de lo anterior se puede agregar la postura de Esteve (1998), quien sustenta que el encuentro de la propia identidad profesional, el dominio de las técnicas básicas para ser un buen interlocutor, resolver problemas de la disciplina y adaptar los contenidos al nivel de conocimiento del alumno, el desafío de saber, la pasión por comunicarlo y enseñar a sus alumnos sin importar el nivel escolar a enfrentarse consigo mismos, son características de alguien que se llame profesor. Esquivias y González (2003), agregan otro aspecto también a considerar que es la espiritualidad en este profesional, la cual se vea o no, se programe o no, se considere o no, permea a todos y cada uno de sus aprendices.

Pensamiento productivo

El pensamiento productivo conocido también como creativo y divergente, tiene una importante repercusión en los escenarios educativos. Definiremos creatividad como: “aquel proceso mental elevado, el cual supone: actitudes, combinatoria, originalidad y juego, para lograr una producción o aportación diferente a lo que ya existía”. (ESQUIVIAS, 1997). Sabemos que la creatividad se encuentra dentro de las conductas humanas más complejas y en ella repercute una amplia gama de influencias, desde las evolutivas, y sociales hasta las educativas y formativas que se manifiestan en formas y áreas diversas (ESQUIVIAS Y GONZÁLEZ, 2002).

Un paso importante en el contexto que nos ocupa es conocer y reconocer los indicios creativos en los alumnos dado que éste saber fomenta su desarrollo, así (Darrow 1965 citado en De la Torre 1995 p. 75), menciona:

“Una buena parte de responsabilidad para la promoción del pensamiento y la producción creativas que los niños experimentan en la escuela descansa en el maestro”.

No menos importante es el papel que tiene el profesor como alentador y motivador, (De la Torre ob. cit.) tiene un lugar preeminente en función de la creatividad que sean capaces de emitir sus alumnos. Como una de las principales aportaciones a este tema (TORRANCE, 1976 citado en DE LA TORRE ob. cit, p. 77), ha encontrado diez maneras de apoyar a los alumnos:

1. Proporcionar al niño materiales que inciten a la imaginación
2. Facilitarle recursos que enriquezcan la fantasía. Los cuentos, mitos, fábulas, etc., contribuyen a ello.
3. Darle tiempo para pensar y soñar despierto. No atosigarle con ocupaciones formales.
4. Animar a los niños a que expresen sus ideas, cuanto tienen algo que decir.
5. Dar a sus escritos un soporte concreto. Que puedan ser objeto de valoración y estima. El reconocimiento de un hallazgo es un buen estímulo para seguir buscando.
6. Aceptar su tendencia a adoptar una perspectiva diferente. Las analogías, que para nosotros revisten un aire literario, para el niño es una forma normal de expresar su pensamiento.
7. Apremiar la auténtica individualidad en lugar de sancionarla.
8. Corregir y valorar sin crear desánimo. Dar importancias a lo que hace.

9. Estimular a los niños para que hagan juegos verbales. El juego es el mejor ambientador para una creatividad espontánea.
10. “Aprecia a tus alumnos y ha que ellos lo perciban”. Así reza este principio, soporte de las buenas relaciones profesor-alumno. No basta con quererlos y dedicarse a ellos; conviene que lo adviertan, que sientan esa preocupación del maestro por sus cosas. En este ambiente, las correcciones son mejor aceptadas.

En concordancia con De la Torre ob. cit, consideramos relevante agregar a esta lista desarrollar en los alumnos aquellos atributos más representativos de la creatividad: la originalidad, la flexibilidad, la elaboración y fluidez, definidos por Guilford en 1951, así como actitudinalmente: la curiosidad, la sensibilidad, la tolerancia y la independencia, por decir algunas. A continuación se precisan los niveles de la creatividad mencionadas (LÓPEZ & RECIO 1998):

TABLA 1 CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA CREATIVIDAD

CARACTERÍSTICAS	DEFINICIÓN	CRITERIO DE VERIFICACIÓN	ELEMENTOS A CONTRASTAR
FLUIDEZ	Es la capacidad de generar ideas	Número de diferentes respuestas	Respuesta única
FLEXIBILIDAD	Es la capacidad de adaptar tácticas para llegar a la meta, aceptar ideas de otros, cambiar de enfoques	Número de categorías de respuesta. Número de maneras que plantea para llegar a la meta	Rigidez mental
ORIGINALIDAD	Es la generación de soluciones únicas y novedosas	Grado de novedad o convencionalismo de la respuesta	Ideas convencionales
ELABORACIÓN	Se refiere a qué tan acabado y rico en detalles es el producto de la idea creativa.	Grado de cristalización de la idea. Número de detalles incluidos	Carencia de acción o concreción

Nótese por otra parte el papel destacado de la creatividad de los docentes, (sea innata o bien adquirida), para que el resultado en cuanto a esta manifestación sea favorable o no, hacia sus educandos.

Actitudes

Además de las habilidades del pensamiento creativo, son una factor determinante en cuanto a la expresión de la creatividad se refiere, los aspectos actitudinales, mucho se ha dicho sobre las asociaciones constantes entre las actitudes y la creatividad, por lo que consideramos relevante abordar este concepto.

Una actitud por definición es la disposición o ánimo de una persona ante cierto evento o situación, dictada sobre la conducta por la experiencia y/o los valores que se posean. En la Enciclopedia de la Psicopedagogía (1992) se define como una actitud esta vinculada a las manifestaciones personales y espontáneas (es decir, no reflexivas y si naturales), como una constante en su personalidad.

Igualmente se definen como constructos que median nuestras acciones y que se conforman de tres elementos básicos: un componente cognitivo, un componente afectivo y un componente conductual (BEDNAR Y LEVIE, 1993; SARABIA, 1992 citados en DÍAZ BARRIGA & HERNÁNDEZ ob. cit). Otros autores como Fischbein han destacado la significabilidad del componente evaluativo de las actitudes, apuntando que estas implican alguna tendencia o carga afectiva (positiva o negativa) hacia situaciones, personas, etc.

Nickerson, Perkins y Smith (1998), subrayan la importancia que asumen las actitudes de los docentes al enseñar a pensar, sobre como mejorar la transmisión de las mismas sugieren:

- Un sentido vivo de la curiosidad y la indagación
- Una disposición para modificar el criterio propio cuando las pruebas indican que éste debe ser modificado
- Un compromiso para explicar las cosas, para meditar sobre las cosas, para evaluar las afirmaciones a la luz de la información relevante, en oposición a aceptarlas sin críticas
- Un respeto para las opiniones de los demás cuando éstas difieren de las propias
- La aceptación de la idea de que ganar debates es menos importante que llegar a conclusiones que se vean apagadas por los hechos

Siendo consecuentes con lo expresado, se seleccionaron cuatro actitudes (consideradas como principales en cuanto a su función detonante del pensamiento creativo), siendo estas: curiosidad, sensibilidad, tolerancia e independencia y se elaboró el siguiente cuadro alusivo a la evaluación de la actitud.

TABLA 2 CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA ACTITUD

CARACTERÍSTICAS	DEFINICIÓN	CRITERIO DE VERIFICACIÓN	ELEMENTOS A CONTRASTAR
CURIOSIDAD	Es el deseo de ver , conocer e indagar	Manifestación de preguntas, interés, realización de búsquedas, inquietud por saber más	Desinterés y apatía
SENSIBILIDAD	Es la facultad de percibir y sentir vivamente, ser receptivo a las impresiones y circunstancias	Manifestación de preocupación, emociones y atención a los demás	Indiferencia, inexpresivo
TOLERANCIA	Es la manifestación de indulgencia, respeto y consideración hacia los demás y sus pensamientos	Manifestación de prudencia y paciencia	Impulsivo, insidioso,
INDEPENDENCIA	Estado de una persona que manifiesta entereza, firmeza de carácter, autonomía	Manifestación de firmeza, de autodeterminación, maduro, no influenciable, autosuficiente	Débil, manipulable, sujeción e inmaduro

Coincidimos en que las actitudes son experiencias subjetivas (cognitivo- afectivas) que implican juicios evaluativos y que se pueden expresar en forma verbal o no verbal, que pueden ser relativamente estables y que son aprendidas socialmente, además son consideradas un reflejo de los valores que posee una persona. (DÍAZ BARRIGA & HERNÁNDEZ ob. cit.)

Dentro de las técnicas didácticas y las metodologías consideradas como más eficaces para trabajar con actitudes (Sarabia, 1992), son las denominadas participativas tales como: Juego de roles, sociodramas, discusiones, exposiciones, enseñar a los alumnos a tomar decisiones. Aunado a lo anterior, desde la perspectiva docente, (BERNAR & LEVIE, 1993) sugieren: dar un aprendizaje persuasivo, el modelaje de la actitud a ser enseñanza y genera disonancia entre los componentes cognitivo-afectivo-conductual.

III.- Metodología

Procedimiento

La presente investigación tiene la connotación de ser un estudio sobre el profesor en su desempeño como alumno. Este trabajo se encuadra en la investigación mixta como ya se ha mencionado. En cuanto a la aproximación cualitativa se realizó dos evaluaciones tomando como base la descripción de las observaciones participativas de los dos profesores-investigadores en este estudio. Se trabajó también con dos pruebas de habilidades del pensamiento creativo de respuesta abierta. En cuanto al aspecto cuantitativo, se analizan los Kárdex (registro de calificaciones finales de dos cursos semestrales formales), como manifestación de su aprendizaje. Ver apartado de instrumentos.

Muestra

La muestra de esta investigación se conforma de cinco alumnos de ambos sexos (cuatro mujeres y un hombre), de edades entre 36 a 50 años de edad (mismos que son profesores del área de Química en nivel medio y medio superior), con grado de licenciatura, que cursaban al momento de realizar la investigación, la Maestría en Enseñanza de las Ciencias con Especialidad en Química en una Universidad de prestigio pública, al norte de México. Por razones de ética, se omite el nombre de la institución, la escuela o facultad, el nombre de los participantes (tanto alumnos-profesores como profesores de éstos), mismos que serán expresados con las cinco letras del alfabeto griego para su identificación. Se representan a continuación.

Instrumentos

Para la realización de este estudio se utilizaron los siguientes instrumentos:

- 1) Prueba de habilidades del pensamiento divergente, consiste en 12 reactivos de respuesta abierta y sin límite de tiempo (ESQUIVIAS, 2001).
- 2) Prueba de los círculos (GUILFORD, 1951), evaluación de la creatividad gráfica, que consiste en una hoja con círculos a ser llenada con dibujos por los participantes y con límite de tiempo.
- 3) Observación participativa por parte los profesores investigadores en cuanto a las actitudes mostradas por los participantes.
- 4) Observación participativa por parte de los profesores investigadores (examen de grado).
- 5) Kárdex (registro de calificaciones) de dos cursos de los participantes.

Para la aproximación cualitativa:	Para la aproximación cuantitativa:
Prueba de habilidades del pensamiento divergente (Esquivias, 2001)	Kárdex (registro de calificaciones)
Prueba de los Círculos (Guilford, 1951)	
Observación participativa (evaluación actitudes)	
Observación participativa (examen de grado)	

IV.- Resultados

Se expresan a continuación los resultados obtenidos en la presente investigación:

Tabla 3 Prueba de habilidades del pensamiento (12 reactivos)

Alumnos	Fluidez	Originalidad	Cociente
Alfa	56	35	0.62

Beta	69	36	0.52
Gama	65	30	0.46
Delta	81	53	0.65
Eta	39	15	0.38

La tabla anterior muestra la evaluación de la prueba de habilidades del pensamiento divergente (ESQUIVIAS, 2001), en cuanto a los indicadores conceptualizados por Guilford (1951); fluidez y originalidad del pensamiento creativo de los cinco alumnos participantes en cada uno de los 12 reactivos.

El cociente se obtuvo dividiendo el valor obtenido en la categoría de originalidad, entre el valor obtenido en la fluidez, estableciendo la relación de ambas categorías.

Tabla 4 Prueba de los círculos

Alumnos	Fluidez	Originalidad	Cociente
Alfa	19	8	0.42
Beta	31	11	0.35
Gama	17	1	0.05
Delta	28	11	0.39
Eta	15	3	0.2

La tabla anterior muestra la evaluación de la prueba de círculos de Guilford (1951), en cuanto a los indicadores conceptualizados como fluidez y originalidad del pensamiento creativo definidos en la Tabla 3 Evaluación de la creatividad, de los cinco alumnos participantes. El cociente se obtuvo dividiendo el valor obtenido en la categoría de originalidad, entre el valor obtenido en la fluidez, estableciendo la relación de ambas categorías.

Tabla 5 Observación profesores (evaluación actitudes)

	Curiosidad		Sensibilidad		Tolerancia		Independencia		Totales	Acumulado
	PA	PB	PA	PB	PA	PB	PA	PB	PA	PB
Alfa	5	4	4	3	4	4	3	5	16	16
Beta	3	3	3	3	5	2	3	3	14	11
Gama	2	2	4	3	5	5	3	3	14	13
Delta	5	4	5	5	5	5	5	4	20	18
Eta	2	3	3	4	5	4	4	3	14	14
										PA + PB
										32
										25
										27
										38
										28

La tabla anterior muestra la evaluación de las actitudes de los cinco alumnos participantes, por parte de los profesores (PA y PB), misma que fue realizada de manera individual por los docentes, y considerando la definición de criterios de la Tabla 2 Evaluación de actitudes. El reflejo de estos puntajes consiste en las apreciaciones de cada profesor donde el mayor puntaje (del 1 al 5) habla una manifestación alta de cada actitud y viceversa.

Tabla 6 Observación participativa (examen de grado)

Profesores	PA	PB	Totales:	Final
Alumnos				
Alfa	Conocimientos: 5 Actitudes: 5 Creatividad: 5	Conocimientos: 4 Actitudes: 5 Creatividad: 5	9 10 10	29
Beta	Conocimientos: 4	Conocimientos: 4	8 6	22

	Actitudes: 3 Creatividad: 4	Actitudes: 3 Creatividad: 4	8	
Gama	Conocimientos: 4 Actitudes: 3 Creatividad: 4	Conocimientos: 3 Actitudes: 2 Creatividad: 1	7 5 5	17
Delta	Conocimientos: 5 Actitudes: 5 Creatividad: 4	Conocimientos: 5 Actitudes: 5 Creatividad: 4	10 10 8	28
Eta	Conocimientos: 3 Actitudes: 5 Creatividad: 3	Conocimientos: 2 Actitudes: 2 Creatividad: 1	5 7 4	16

La tabla anterior muestra la evaluación del examen de grado de los cinco alumnos participantes, por parte de los profesores (PA y PB), misma que fue realizada de manera individual por los docentes, el reflejo de estos puntajes son las apreciaciones de cada profesor donde el mayor puntaje (del 1 al 5) habla una manifestación alta de cada aspecto y viceversa.

Tabla 7 Kárdex

Alumnos	Curso 01	Curso 02	Promedio
Alfa	90	100	95
Beta	90	100	95
Gama	92	100	96
Delta	95	100	97.5
Eta	90	98	94

La tabla anterior muestra las calificaciones obtenidas por los participantes en dos de las materias cursadas en el posgrado mencionado y sus promedios.

Tabla 8 Acumulado de Puntajes (aspectos estudiados)

Alumnos	1 Habilidades	2 Círculos	Pensamiento productivo	3 Actitudes	4 Examen P	5 Rendimiento
Alfa	0.62	0.42	.52	32	29	95
Beta	0.52	0.35	0.43	25	22	95
Gama	0.46	0.05	0.25	27	17	96
Delta	0.65	0.39	0.52	38	28	97.5
Eta	0.38	0.2	0.29	28	16	94

Se muestra en esta tabla los puntajes acumulados de los participantes, en cuanto a los diferentes factores estudiados.

V.- Conclusiones

De los resultados obtenidos, se generan varias interpretaciones y conclusiones, sin embargo, presentaremos en este apartado las que consideramos más significativas:

- 1) En relación a la evaluación del *pensamiento productivo*, “creativo”, se encontró, que los participantes Alfa y Delta, obtuvieron el puntaje más alto. Le sigue el participante Beta, posteriormente Eta y con el menor puntaje en cuanto a esta variable se encuentra Gama, ver Tabla 3 y 4.
- 2) En relación a la evaluación de *actitudes* podemos destacar al estudiante Delta con un puntaje de 38 acumulado de un Total de 40, hablando esto de la manifestación en mayor grado de las

actitudes evaluadas. El estudiante que obtuvo el menor puntaje es Beta con 25 acumulados. En relación a la evaluación de actitudes podemos destacar que el estudiante Alfa y Eta la evaluación es la igual (hablando de consistencia intrajueces), ver tabla 5.

- 3) El mejor desempeño en el *examen de grado* de los cinco participantes fue a criterio de los evaluadores, el alumno Alfa 29, siendo el puntaje más alto y Eta con 16 como puntaje bajo. Se puede apreciar que hay una diferencia sustantiva del primero al más bajo de 13 puntos. Ver tabla 6.
- 4) En cuanto al *rendimiento académico* de los participantes no existe una diferencia sustancial, no obstante es de resaltar que el alumno Delta quien obtiene un promedio de 97.5 de ambas materias, se destaca con puntaje de altos en los diferentes aspectos estudiados. Igualmente el participante Eta, quien obtiene el menor promedio en rendimiento académico, es consistente en cuanto a las puntuaciones bajas de las demás variables. Ver tabla 7.

Se confirma el hecho de que el pensamiento divergente y el rendimiento académico, no tiene relación necesariamente, no obstante se puede decir que los factores actitudinales ejercen su influencia tanto en el pensamiento creativo, como en el resultado académico, (JACKSON citado en ESQUIVIAS, 2001) ver los puntajes del participante Delta y comparativamente Eta.

Se puede resaltar también, que una combinación de alta creatividad y una actitud aceptable frente a un problema real a resolver como lo es el examen de grado, puede redituar en una excelente ejecución en su examen profesional, como es el caso de la participante Alfa, no obstante que no obtuvo el más alto rendimiento académico, aunque si muy aceptable. Consecuentemente, las actitudes son un factor sustancial tanto para mejorar el rendimiento académico, como para la manifestación de la creatividad en cualquier escenario áulico.

Según las apreciaciones de los docentes, el comportamiento de los participantes como estudiantes, se vio afectado de manera negativa por su propia experiencia, sobre todo en los compromisos y políticas establecidas, sin embargo, les favoreció notablemente en cuanto a su desempeño académico y aplicación de habilidades teórico prácticas en el salón de clases. Cabe mencionar que se manifestó el hecho de que vivir la experiencia como alumno puede haber dejado en ellos un indicio de comprensión hacia sus propios estudiantes, al experimentarse del otro lado del escenario.

En lo que respecta a los docentes investigadores, este trabajo nos lleva a reflexionar sobre los diferentes tipos de alumnos que tenemos cotidianamente en un salón de clases, de ahí la importancia de la flexibilidad del docente para conocer a los alumnos tomando en cuenta sus diferencias individuales, sin catalogarles como el mejor o el peor de los estudiantes, recordemos que existe una multiplicidad de factores tales como: personalidad, inteligencia, historia, madurez, genética, emociones, económicas, mismos que desconocemos. Considerar el número de alumnos aunado a la diversidad de los mismos, este estudio muestra las diferencias de cinco alumnos, no obstante en un grupo promedio en nuestro país en nivel universitario donde se habla de 30 o más alumnos, detectar estas diferencias individuales resulta ser una tarea compleja.

Si de lo que se trata es de mejorar la calidad en la educación, sería importante no omitir los aspectos abordados en este trabajo, para lo que se sugiere que se atienda el desarrollo del pensamiento productivo en los programas de formación del profesorado (GONZÁLEZ, ESQUIVIAS & MURIA, 2002). Recordemos que indiscutiblemente se podrá enseñar algo que no se conoce o no se experimenta.

Resumiendo, el trabajo docente nos obliga a ser comprensivos en cuanto a las dimensiones del ser humano que tenemos que profundizar, esto nos conlleva a investigar sobre nuestra propia práctica y nos compromete a estar actualizados y preparados para ejercer dignamente nuestro papel.

Referencias bibliográficas

- BENDAR, A & LEVIE, W. H. (1993). *Attitude-change principales*. En M. Fleming, y W. H. Levie (Eds). *Institucional message design* (Segunda Edición). Englewood, Cliffs, N. J. ETP.
- DE LA TORRE, S. (1995). *Creatividad Aplicada*. Recursos para una formación creativa. Monografías escuela española. Barcelona, España. Editorial. Praxis.
- DÍAZ-BARRIGA, A. F. & HERNÁNDEZ, R. G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. Mc Graw Hill 2ª. Edición. México.

-
- GONZÁLEZ, C. O. & FLORES, F. M. (2002). *El trabajo docente*. Enfoques innovadores para el diseño de un curso. Editorial trillas. ITESM. ILCE. México.
- GONZÁLEZ, C. A., ESQUIVIAS S. M. T. & MURIA, V. I. (2002). *Creatividad Docente en el ámbito de las Ciencias y las Humanidades: perspectiva de las Inteligencias Múltiples*. México. Revista Digital Universitaria. Universidad Nacional Autónoma de México. México. <http://www.revista.unam.mx/cgi-bin/anteriores/antrior.cgi?ruta=/vol.3/num3/>
- GUILFORD, J. P. (1991). *Creatividad y Educación*. Barcelona, España. Ediciones Paidós educación
- Enciclopedia de la Psicopedagogía. Pedagogía y Psicología. (1992). Barcelona, España, Grupo Editorial Océano.
- ESQUIVIAS, S. M. T. & GONZÁLEZ, C. A. (2003). *¿Quién es y cómo es el ser detrás del docente?*. Revista Aprender a Ser. Publicación Trimestral de la Universidad Mexicana del Noreste. Año XXIV No. 96 junio de 2003. Monterrey, N. L. México.
- ESQUIVIAS S. M. T. & GONZÁLEZ, C. A. (2002). *Educación y creatividad*. Revista Aprender a Ser. Publicación Trimestral de la Universidad Mexicana del Noreste. Año XXIII No. 94 noviembre de 2002. Monterrey, N. L. México.
- ESQUIVIAS, S. M. T. (2001). *Propuesta para el desarrollo de la Creatividad en educación superior: Estudio comparativo entre dos universidades mexicanas*. Tesis de Maestría en Educación. Facultad de Educación. Universidad Anáhuac. México.
- ESQUIVIAS, S. M. T. (1997). *Estudio evaluativo de tres aproximaciones pedagógicas: ecléctica, Montessori y Freinet, sobre la ejecución de solución de problemas y creatividad, con niños de escuela primaria*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- ESTEVE, J. M. (1998). *La aventura de ser maestro*. En Cuadernos de Pedagogía, núm. 266, febrero, Barcelona, Praxis, pp. 46-50.
- LÓPEZ, B. S. & RECIO, H. (1998). *Creatividad y Pensamiento crítico*. México. Editorial Trillas-ITESM Universidad Virtual.
- NICKERSON, S. R. PERKINS, N. D. & SMITH, E. E. (1998). *Enseñar a pensar*. Aspectos de la aptitud intelectual. Temas de Educación. Barcelona, España. Ediciones Paidós y Centro de Publicaciones del M.E.C.
- SARABIA, B. (1992). *El aprendizaje y la evaluación de actitudes*. En C. Coll, J. I. Pozo B. Sarabia y E. Valls. Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Madrid. Editorial Santillana.
- SPRINTHALL, A. N., SPRINTHALL, C. R. & OJA, N. S. (1996). *Psicología de la Educación*. Una aproximación desde el desarrollo. Sexta Edición. Madrid, España. Editorial Mc Graw Hill.

Moldes cognitivos en torno al reto de ser profesor en el contexto de la Convergencia Europea

M.^a Rosario FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ
Manuel MARÍN SÁNCHEZ
M.^a Pilar TERUEL MELERO
Antonio VALERO SALAS

Correspondencia

M.^a Rosario Fernández Domínguez¹
Manuel Marín Sánchez²
M.^a Pilar Teruel Melero¹
Antonio Valero Salas¹

¹Facultad de Educación
Universidad de Zaragoza
c/ San Juan Bosco, 7
50071 ZARAGOZA

Correo electrónico:
mrfernand@unizar.es
pteruel@unizar.es
avalero@unizar.es

²Facultad de Psicología,
c/ Camilo José Cela, s/n.
41018 SEVILLA.
Correo electrónico:
mmsanche@us.es

Recibido: 15/09/2004
Aceptado: 20/01/2005

RESUMEN

Este artículo pretende ofrecer una breve visión de los moldes cognitivos que los profesores universitarios emplean cuando se enfrentan a la realidad de los planes de reforma, que les comprometen en sus intereses y emociones. Para ello, se apuntan distintos modos de reaccionar, enfocar e interpretar el nuevo escenario de la convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior.

PALABRAS CLAVE: Profesor universitario, convergencia europea, moldes cognitivos, reforma educativa.

ABSTRACT

This article intends to offer a brief vision about cognitive schemata which the University Teachers use when they have to face to the reality of the reform or new curriculum design, which compromise their interests and emotions. To this point different ways about reacting focussing and interpreting are highlighted in the new scenary of convergency towards the European space in the University Education.

KEY WORDS: University Teaching, European Convergency, cognitive schemata, Education Reform.

I.- Introducción

Es incuestionable contar con el apoyo del profesorado para emprender cualquier reforma educativa, porque constituye una de sus piezas fundamentales, ya que las políticas y los proyectos educativos tienen entre sus agentes principales a los docentes. Al mismo tiempo, la actividad del profesor universitario, como educador de individuos sociales, se desarrolla en un contexto cambiante, nutrido de nuevos retos y con desafíos que debemos afrontar en nuestra sociedad globalizada del aprendizaje y del conocimiento. Obviamente, dentro de la esfera universitaria, las nuevas demandas y exigencias sociales provocan una profunda transformación a la hora de definir los roles específicos del profesor (MARÍN SÁNCHEZ & TERUEL, 2004).

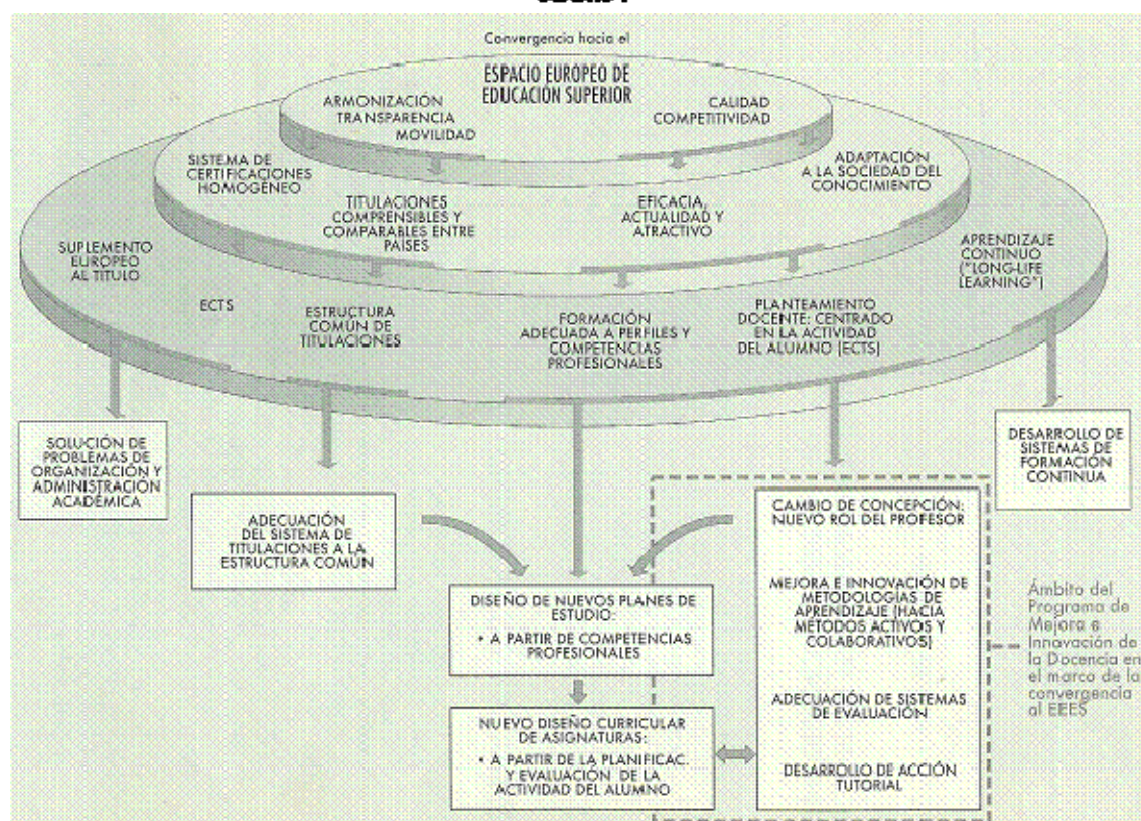
Ha comenzado el proceso administrativo de reforma educativa que va a conducir a la convergencia europea, pero todo cambio administrativo ha de contar con la anuencia de los administrados. Por consiguiente, se hace necesario prever y contar con un cambio en las actitudes del profesorado, evolución actitudinal que no se puede conseguir a golpe de legislación. Podemos decir que una persona cambia de actitud “cuando no le vale para conseguir los objetivos que se propone, cuando no le sirve para adaptarse a la situación en la que se encuentra, bien porque se trate de una situación nueva o porque en una habitual han cambiado las circunstancias socioambientales y ha de desplegar otras conductas acordes para poder permanecer en el ambiente deseado” (MARÍN SÁNCHEZ, 2002). De todos modos, la reforma a la que nos referimos exige, muy en primer término, un replanteamiento de los puntos de vista y una revisión en profundidad de las fórmulas que hoy empleamos, lo que requiere un cambio en las actitudes del profesorado hacia la función docente. Es por ello por lo que las actitudes y creencias de los profesores ante la reforma son factores importantes que, en gran parte, van a determinar el éxito de la misma.

Estamos, pues, ante un gran reto para el sistema universitario que, con la fecha límite del 2010, nos está dejando entrever todavía muchos puntos débiles y oscuros. De esta manera, comprender cómo los propios profesores perciben, sienten, interpretan y evalúan esta reforma desde la perspectiva de los moldes cognitivos, supone aquí un elemento más de reflexión, cuyo conocimiento podría favorecer un amplio debate que, sin lugar a dudas, deberíamos mantener entre todos.

II.- LOS NUEVOS PLANTEAMIENTOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Los documentos en los que se apoya el proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior señalan un proceso de cambio. El logro de dicha convergencia y la mejora de la calidad docente pasan necesariamente por una modificación de las relaciones docentes, asumiendo nuevos roles. Dentro de este escenario se habrán de combinar las lógicas institucionales y las personales (De Ketele, 2003). Para obtener una visión más global del proceso de convergencia, en el cuadro 1 presentamos un marco general de los objetivos y tareas de la misma.

CUADRO 1



Mapa general de los objetivos y tareas de la convergencia al EES (WAA, 2004, 14)

III.- MOLDE COGNITIVO

El término molde cognitivo es un constructo que nos permite conocer el formato de pensamiento que emplean las personas. Los moldes cognitivos son formas de enfocar e interpretar la realidad y, a diferencia de las teorías, son estrategias o modos de operar de la mente. Son maneras de mirar la realidad, las gafas que nos ponemos para ver y comprender el mundo de una forma determinada. Por ello, los moldes tienen una gran influencia en el bienestar psicológico, en la felicidad, en la realización personal y en la adaptación de las personas, formando parte de nuestra inteligencia emocional.

La investigación en los moldes cognitivo-afectivos ha sido desarrollada por Hernández (1997, 2000, 2001, 2002). Los fundamentos teóricos hunden sus raíces en la perspectiva cognitiva, poniendo el énfasis en las dimensiones afectivas de la personalidad. Podemos encontrar antecedentes de los moldes cognitivos en la teoría de la atribución de Weiner (1972), en el modelo cognitivo de depresión de Beck (1984), en la teoría de los constructos personales de Kelly (1955), en la psicoterapia racional-emotiva de Ellis (1962) y en la teoría cognitivo emocional de Lazarus (1968, 1991), sobre las estrategias de afrontamiento.

Siguiendo a Hernández (2000 y 2001) podríamos sintetizar el concepto de Molde Cognitivo como “las estrategias cognitivo-afectivas que los sujetos emplean en su pensamiento para la adaptación. Es decir, son enfoques cognoscitivos peculiares, más o menos habituales, que utilizan los sujetos al interpretar y evaluar la realidad en situaciones de egoimplicación, es decir, donde las personas se enfrentan a una realidad que les compromete en sus intereses y emociones (a diferencia de los estilos cognitivos)”. Por otro lado, lo importante en los moldes no es el esquema representacional, como ocurre con las creencias, sino el tipo de “formato” que se utiliza, el *modus operandi* de la mente. Las teorías, esquemas y creencias recogen contenidos o argumentos, incluyendo diferentes apreciaciones de la realidad. Sin embargo, los moldes cognitivos son formas habituales de pensar y de operar, que son rellenos con distintos contenidos, de ahí que se les denomine “moldes”.

IV.- POSIBLES MOLDES COGNITIVOS, TOMANDO LA CONVERGENCIA EUROPEA COMO REFERENCIA

“No son las circunstancias lo que nos perturba, sino la visión que tenemos de ellas” (Epicteto).

Cuando nos referimos a los moldes cognitivos se hace necesario precisar que hay unos que se relacionan más con la sensación de felicidad, de sentirse contento con uno mismo, con el equilibrio emocional y con una disposición optimista y constructiva frente a la realidad. Se caracterizan por la planificación, el control y la revisión de la propia actuación. Otros, en cambio, se relacionan más con la infelicidad o con la sensación de ineficacia, porque la persona se centra en los aspectos negativos de la realidad, en lo que falta por conseguir, en las penalidades o en la desconfianza del propio control, o porque la persona es poco realista e imagina cosas extraordinarias de las que posteriormente se decepciona.

En líneas generales, podríamos decir que todas estas formas de interpretar la realidad, cuando se hacen habituales, conducen a que ésta se contemple de una determinada manera, de un modo personal, provocando diversas reacciones emocionales. De alguna manera, “la realidad se puede ver desde distintos ángulos, algunos mejores que otros; las personas eligen su propio ángulo de visión” (Bisquerra, 2000, 129).

Presentamos a continuación algunos moldes cognitivos, ejemplificados a través de las posibles interpretaciones de un profesor universitario ante la convergencia europea. El lector puede tomarlos como motivo de reflexión, analizando sus propios formatos de pensamiento (véase cuadro 2).

Cuadro 2. Algunos moldes cognitivos ante la Convergencia Europea

MOLDES ASOCIADOS A BAJO BIENESTAR SUBJETIVO	
Anticipación aversiva	<i>Estoy convencido de que todo esto de la convergencia europea se va a quedar en una mera transformación burocrática, seguro que no va a funcionar: no habrá dinero para ponerla en marcha, no se formará al profesorado y será muy difícil modificar el planteamiento centenario sobre el que se asienta la Universidad. Va a ser un fracaso.</i>
Valoración condicional	<i>¡Cómo me convencería este reto de la convergencia en nuestro sistema universitario si no pusiera tanto énfasis en la competitividad!</i>
Anticipación devaluativa	<i>¿Para qué la convergencia europea si es un mero discurso verbal, un campo de arenas movedizas, en el que es fácil quedarse atrapado? Al final, no va a tener una repercusión real en la práctica y, además, todo es igual.</i>
Anticipación hipervalorativa o inflación-decepción	<i>La convergencia europea me parece una buena idea, sobre todo por el cambio global que se va a producir en la Universidad. Pero, en el fondo, creo que no es más que un montaje que sólo pretende la homologación europea de títulos. Seguro que nos va a defraudar.</i>
Anticipación de hipercontrol	<i>No dejo de pensar en qué nuevas tareas tendré que desempeñar, dándole vueltas al tema de la calidad de la docencia y haciéndome preguntas acerca de mi nuevo rol, de la mejora e innovación metodológicas, de los nuevos sistemas de evaluación o del desarrollo de la acción tutorial. En definitiva, no dejo de pensar en cómo me adaptaré y sobreviviré al cambio.</i>

Evaluación negativa	selectiva	<i>Por fin hay un plan de reforma global en la Universidad. Resulta todo muy interesante, pero es difícil trabajar en equipo, que los profesores estén verdaderamente motivados para el cambio y que tengan tiempo para dedicarlo a su formación.</i>
Descalificación global	negativista	<i>Las reformas no sirven para nada. Al final, ésta, como todas, se quedará en “agua de borrajas”, porque debajo de los objetivos que se presentan se esconden trampas y problemas de difícil solución.</i>
Descalificación selectiva		<i>La convergencia europea no es más que un paripé. Debajo de la idea de convergencia no hay más que una política neoliberal de homologación de títulos para adaptarlos al mercado.</i>
Desestructuración (descontextualización)		<i>La convergencia europea no va a resolver el problema de la Universidad. Con sus declaraciones y comunicados no vamos a aprender nada. Más valdría resolver los problemas de la educación secundaria obligatoria.</i>
Hiperanálisis racionalizador (no implicativo).	disociativo	<i>Todo esto de la convergencia es un teatro, con un macroescenario de casi mil universidades pertenecientes a cuarenta países europeos, hipermercados del conocimiento, en donde los alumnos tendrán que ir y venir para poder reconstruir y montar su conocimiento a partir de los trozos de saber que, en forma de asignaturas fragmentadas, se compran.</i>
Disociación afectiva		<i>El plan de innovación docente de la convergencia no me dice nada. Es mero ruido metodológico. Prefiero ver el panorama fríamente, sin implicarme, y no entusiasmarme con las nuevas concepciones y necesidades educativas.</i>
MOLDES ASOCIADOS A ALTO BIENESTAR SUBJETIVO		
Anticipación moderada	analítica	<i>Antes de poner en marcha la reforma habría que hacer experiencias piloto, formar a los profesores y prever las necesidades personales, económicas y de infraestructuras.</i>
Anticipación constructiva		<i>Aunque veo muchas pegas a la convergencia europea, creo que merecerá la pena porque es una oportunidad única para Europa y una ocasión para mejorar la Universidad. Me permitirá reflexionar sobre mis concepciones docentes, experimentar e innovar.</i>
Inflamación proactiva		<i>Pensando en la convergencia europea me imagino las posibilidades que encierra para mejorar la docencia y el funcionamiento de la Universidad.</i>
Control emocional	proactivo	<i>Las reformas, como todos los cambios, conllevan recelos e inconvenientes. Cuando surjan los problemas procuraré mostrarme receptivo, afrontándolos con optimismo y tranquilidad, tratando de hacer mi trabajo lo mejor posible.</i>
Evaluación positiva	selectiva	<i>Aunque una reforma, por sí sola, no es signo de calidad y supone un considerable incremento de trabajo, tengo que reconocer que la convergencia tiene muchos valores y es todo un “reto” que va a provocar un gran cambio en las universidades europeas.</i>
Selección de alternativas	constructivista	<i>Aunque seguro que esta reforma va a fracasar y los cambios que suscita van a ser mera fachada, voy a aprovechar esta oportunidad para reflexionar en torno a las necesidades formativas de esta sociedad cada vez más compleja y exigente, y</i>

Referencias bibliográficas

- BECK, A. (1984). *Terapia cognitiva de la depresión*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- BISQUERRA, R. (2000). *Educación Emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- DE KETELE, J. M. (2003). “La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras”. *Revista de Educación*, 331, 143-169.
- ELLIS, A. (1962). Reason and Emotion in Psychotherapy. (trad. cast, 1998). *Razón y emoción en psicoterapia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- HERNÁNDEZ, P. (1997). “MOLDES”. Test de Moldes Cognitivo-afectivos. Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología. Universidad de La Laguna. Tenerife. España.
- HERNÁNDEZ, P. (2000). “Educación de valores socioafectivos en un escenario constructivista: bienestar subjetivo e inteligencia intrapersonal”. En J. Beltrán, V. Bermejo, M.^a D. Prieto, L. Pérez, D. Vence y R. González (Eds.). *Intervención Psicopedagógica y currículum escolar*. Madrid: Pirámide, 217-254.
- HERNÁNDEZ, P. (2001). “Creatividad y vida”. En A. Rodríguez (Coord.). *Creatividad y Sociedad*. Barcelona: Octaedro, 61-98.
- HERNÁNDEZ, P. (2002). *Los Moldes de la Mente: Más allá de la Inteligencia Emocional*. La Laguna, Tenerife: Tafor.
- KELLY, G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*, Nueva York, Norton.
- LAZARUS, R. S. (1968). “Emotions and adaptation: Conceptual and empirical relations”, en W. J. Arnold (eds.): *Nebraska symposium on motivation*, Lincoln: University of Nebraska Press.
- LAZARUS, R. S. (1991). “Cognition and motivation in emotion”. *American Psychologist*, 46, 352-367.
- MARÍN SÁNCHEZ, M. (2002). “Las actitudes en las relaciones interpersonales”. En M. Marín Sánchez; R. Grau y S. Yubero. *Procesos Psicosociales en los contextos educativos*. Madrid: Pirámide, 79-95.
- MARÍN SÁNCHEZ, M. y TERUEL, P. (2004). “La imagen del profesor universitario”. Actas del IV Congreso Internacional de Psicología y Educación: “Calidad Educativa”. Almería.
- VV.AA. (2004). *Programa de mejora e innovación de la docencia. En el marco de la convergencia al espacio europeo de educación superior*. Universidad de Zaragoza.
- WEINER, B. (1972). *Theories of motivation*. Chicago: Rand McNally.

En busca de una enseñanza universitaria de calidad: El rol del profesor-investigador en los nuevos contextos multiculturales

Antonio GARCÍA GUZMÁN

Correspondencia

Antonio García Guzmán.

Dpto. de didáctica y
Organización escolar.
Facultad de Ciencias de la
Educación.
Campus Universitario de
Cartuja
Universidad de Granada
18.071 Granada

Teléfono: 958243987
Fax: 958248965

Correo electrónico:
antogagu@ugr.es

Recibido: 15/09/2004
Aceptado: 20/01/2005

RESUMEN

El objetivo de esta comunicación es ofrecer una imagen amplia y pedagógica de cómo los nuevos cambios en la Educación Superior podrían afectar a los tradicionales métodos de enseñanza del profesorado universitario. Para ello, se exponen una serie de ideas y planteamientos con el objetivo de concienciar a todos los agentes educativos sobre la importancia que tiene la formación continua y la preparación para el nuevo cambio en profesores y becarios de investigación para hacer frente al nuevo rol de profesor en el marco europeo. Por último, se muestran aquellas capacidades, competencias y habilidades que los profesionales de la educación han de adquirir para hacer frente a este nuevo reto educativo y conseguir la tan ansiada mejora de la educación universitaria.

PALABRAS CLAVE: Competencias del profesorado, Educación Superior y educación multicultural.

ABSTRACT

The objective of this communication is to offer a wide and pedagogic image of how the new changes in Higher Education could affect the traditional methods of the university faculty's teaching. For it, a series of ideas and positions are shown with the objective of making all the educational agents aware about the importance that the continuous training and the preparation has for the new change in teacher and researchers this prepares the new teacher in the European setting. Lastly, those capacities, competencies and abilities show what the professionals of the education must acquire to prepare themselves for the new educational challenge and to get obtain the so much needed improvement of the university education.

KEY WORDS: Teachers competencies, Higher Education and Multicultural education

I.- Introducción. El alumnado del S.XXI en la nueva Educación Superior.

Actualmente, en la escuela conviven un gran número de inmigrantes y niños de diferentes minorías étnicas y de diferentes culturas como es el caso de niños procedentes de América del Sur y Central, Asia y Oceanía, América del Norte, África y otros que aunque llevan más de 500 años en nuestro país, aún hoy en día se mantienen una gran cantidad de prejuicios y estereotipos sobre ellos (niños gitanos o con bajos recursos).

Este acontecimiento, nos plantea una serie de retos educativos de una extremada relevancia. En primer lugar garantizarles una enseñanza digna y de calidad tanto en la enseñanza primaria y secundaria como en la Educación Superior; y en segundo lugar, fomentar los valores de interculturalidad y respeto en la comunidad educativa, erradicando casos de racismo y estimulando el aprendizaje cooperativo entre las diferentes minorías étnicas, así como la colaboración entre profesionales, padres e instituciones educativas. Todo esto, como es obvio, requiere de una gran cantidad de esfuerzo, de unas capacidades y unas competencias que el profesorado debe incorporar en al nuevo sistema educativo, el cual vive y está viviendo grandes cambios principalmente debido a los nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje basados en las Nuevas Tecnologías; el nuevo alumnado (más problemas de violencia, multiculturalismo, etc.) y el nuevo profesorado que ha de hacer frente a estos retos.

En el caso de los inmigrantes, su crecimiento en el sistema educativo ha sido espectacular en los últimos años. Se estimó que en el curso 2001-2002 había un total de 201.518 alumnos extranjeros matriculados en el sistema educativo (CACHÓN, 2003). Sin embargo, los últimos informes publicados por el ministerio de Educación sobre el alumnado extranjero en el actual sistema educativo es de 389.728 para el curso 2003-2004 y con una estimación para el curso 2004-2005 de 500.000 alumnos (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2004). Todos estos datos vienen a darnos un mensaje claro. En los próximos años la educación universitaria se va a convertir en un contexto para la convivencia entre diferentes culturas al igual que lo está siendo ahora en las etapas de primaria y secundaria y en menor medida en la Universidad o la Formación Profesional. Pero además, hay que añadir que con el nuevo EEES, se potencia mucho la movilidad de estudiantes por lo que la riqueza multicultural aún será mayor. Ya no sólo converge la educación sino también las distintas culturas. De ahí la importancia de ir más allá de una educación monocromática, partiendo de una educación de calidad por todos y para todos desde la interculturalidad y la convivencia.

II.- Las nuevas competencias del profesorado universitario en contextos multiculturales, dejando atrás los tradicionales métodos de enseñanza.

En relación a la opinión del profesorado, Fabra y Domènech (2000), hablan de las percepciones distintas que profesores y alumnos tienen sobre la enseñanza que tradicionalmente se da en la clase:

Así los alumnos opinan: "las clases son *vómitos* de información"; "utilizan el método del *pato ganso*: gran cantidad de apuntes para engordarnos y después vomitarlo en un examen"; "...tienen los apuntes amarillos de los años que hace que los utiliza."; "para el profesorado la tarea de la docencia es secundaria, prefieren la investigación"; "los ejemplos que ponen cada año son los mismos".

Estoy de acuerdo con Aguilera y Gómez (2004) en que: "Los aprendizajes que se imparten en la Universidad no se ajustan totalmente a las necesidades empresariales ya que tienen: a) un déficit en habilidades y competencias, b) un superávit en contenidos que no van a ser necesarios en el puesto laboral (y que aunque los necesiten quedarían caducos en poco tiempo) y c) las empresas exigen una

alta cualificación en las primeras (ERT,1995) mientras que prefieren ser ellas las que formen para el desempeño laboral específico asignado a cada trabajador”. Y es que, si la universidad no quiere quedarse atrás tiene que aprender mucho de la empresa y adecuarse a lo que ésta requiere de los estudiantes, sin dejar de lado una buena educación en valores, tan necesarios en la sociedad actual en la que vivimos.

Siguiendo a algunos autores (VALCÁRCEL, 2003 y GASPAR, 2004), en relación a la preparación del profesorado universitario español para la convergencia Europea se muestran algunos aspectos técnicos claves en la preparación del profesorado en coherencia al modelo de profesor centrado en la atención a la diversidad. Entre ellos cabe citar: la formación en aspectos técnicos clave del nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje; abandono del enfoque prioritario basado en la lección magistral; mayor énfasis en la formación integral del alumno; tomar el mercado laboral como una de las referencias; trabajo en equipo, adaptación a nuevas situaciones, etc; conocimiento sobre la enseñanza y aprendizaje basado en reflexión fundamentada sobre la práctica, etc.

También es preciso señalar algunas competencias de Intervención de carácter cultural que el futuro profesional ha de poseer (MOYA, 2004): Apreciar la diversidad; conocimiento de Culturas y trabajo Intercultural

Se ha de destacar la importancia que para el profesional del S.XXI tiene la formación en NNNT, en idiomas y en interculturalidad. Más aún, considero de gran relevancia la puesta en marcha de una metodología creativa, lúdica y con un gran aporte de las nuevas tecnologías, ya que son numerosas las investigaciones y autores que coinciden en la importancia que tiene una enseñanza que sea capaz de motivar al alumno al mismo tiempo que consigue formarlo.

Algunas de las aportaciones de las TIC en el nuevo modelo de Educación Superior (MOSCOSO, 2004): Mejoran la comunicación entre las partes; favorecen la simulación, la exploración, la interactividad; fomentan el aprendizaje autónomo y son vía de aprendizaje permanente; mejoran la calidad de la docencia presencial; posibilitan el desarrollo de enseñanzas virtuales; permiten equilibrar las desigualdades: mejoran el acceso a la educación y la calidad del aprendizaje; favorece la formación a lo largo de la vida.

La novedad radica en que ahora el cómputo del tiempo no se fijará sobre el trabajo del profesor (horas impartidas) sino que se tiene en cuenta en el trabajo desarrollado por el alumno (horas de estudio, búsqueda de documentación, preparación de exámenes).

En cuanto a la concienciación del profesorado, al menos la investigación llevada a cabo en Valencia (Universidad de València, 2004), la gran mayoría del profesorado no cree que los cambios que comporta la creación del EEES vayan a mejorar la calidad de la docencia, de las titulaciones o el éxito académicos de los estudiantes. Por lo que es necesario ser conscientes que cualquier cambio o innovación, para que pueda llevarse a cabo es necesario la predisposición a ese cambio y creer en él. De ahí la importancia que tiene la puesta en marcha de programas de concienciación más eficaces y la correcta información sobre el EEES.

Valcárcel (2003), en una investigación realizada a 42 altos cargos de diferentes universidades (Vicerrectores), el 80 % de éstos, sostienen que los obstáculos más relevantes para poder llevar a cabo correctamente el EEES, son:

- La falta de formación sobre el nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Que el actual sistema de enseñanza fomenta, en general, una actitud poco participativa del estudiante en su proceso de aprendizaje.
- Que el profesorado puede resistirse a disminuir los contenidos específicos para incrementar la formación integral del estudiante

También es necesario destacar la importancia que se le ha de dar a una buena gestión en la incentivación del profesorado.

La importancia que las diferentes leyes que regulan el sistema universitario dan a la Evaluación del nuevo profesor universitario, a través de la ANECA resulta un avance, pero esta evaluación creo que no sólo debería evaluar los currículums (tramos de investigación, artículos, libros), sino que ha de ir más allá y evaluar la docencia universitaria. De ahí que en la actualidad se pueda ver como el profesorado se obsesiona con el currículum para alcanzar mejoras salariales y una ascensión de categoría en lugar de prestar la dedicación que la docencia requiere y mucho más importante, el alumnado.

Pero también es verdad, que el EEES es un paso más para la creación de una competitividad mayor entre las diferentes universidades (MARCELO, 2002). Y no sólo habrá universidades de primera sino titulaciones de primera (las acreditadas), de segunda (las no acreditadas); titulaciones de primera (los que tengan el postgrado) y de segunda (los que tengan una formación de grado). Otra de las objeciones en cuanto a este nuevo modelo educativo es la poca preocupación que se da a la formación de valores morales y políticos.

Referencias bibliográficas

AGUILERA, A. & GÓMEZ, M. (2004). Perspectivas de la universidad española en el espacio europeo de educación superior. *Revista Latina de Comunicación Social*, 57. Consultado el día 12-10-2004. <http://www.ull.es/publicaciones/latina/20041257aguilera.htm>.

CACHÓN, L. (2003). Desafíos de la “juventud inmigrante” en la nueva “España inmigrante”. *Revista de Estudios de juventud*, 60, 9-32.

FABRA, M.L. & DOMÉNECH, M. (2001). “*Hablar y Escuchar*”. *Relatos de Profesores y estudiantes*. Barcelona: paidós

GASPAR, R. (2004). La acción de concienciación y difusión. Consultado el 20-11-2004. <http://www.aneca.es/modal-eval/docs/conv-santander-conferencia2.ppt>.

Universidad de Valencia. (2004). Estado de conciencia y opinión del profesorado de la Universidad de València ante el proceso de convergencia europea. Consultado 20-11-2004. <http://www.uv.es/occe/web%20castellano/resum%20castella.pdf>.

MARCELO, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. En Consejo Escolar del Estado. *Los educadores de la sociedad del siglo XXI*. Madrid: MECD.

MECD (2004). Datos estadísticos del alumnado extranjero en el sistema educativo. Consultado 15-11-2004. <http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id36&área=estadística>

MOYA, M. (2004). *La formación en competencias*. <http://www.aneca.es/modaleval/docs/conv-santander-ponencia3.p.p>.

VALCÁRCEL, M. (Coor). (2003). La preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior. http://www.upv.es/informa/infomiw/VEES/PRY-MECD_PDI_EEES.pdf.

Modelo de docente universitario ante el reto social de la interculturalidad en las aulas

Elena JIMÉNEZ GARCÍA

Fernández VALLEJO

Ana CAMPOS PINEDA

Carmen PINEDA CLAVAGUERA

Correspondencia

Elena Jiménez García¹

Gloria Fernández Vallejo²

Ana Campos Pineda³

Carmen Pineda Clavaguera⁴

¹Departamento Didáctica de la Lengua y la Literatura
E. U. de Educación de Soria
Universidad de Valladolid
Ronda Eloy Sanz Villa, 5
42003 SORIA

Teléfono: 975 129297

Correo electrónico:

elenajc@dyl.uva.es

cpineda@dyl.uva.es

²Departamento Psicología
E. U. de Educación de Soria
Universidad de Valladolid
Ronda Eloy Sanz Villa, 5
42003 SORIA

Teléfono: 975 227664

Correo electrónico:

glferval@psi.uva.es

³Cruz Roja Soria
C/ Santa Luisa de Marillac, 5 –
6º L
42003 SORIA

⁴Departamento Didáctica de la Lengua y la Literatura de la

RESUMEN

Ante una situación multicultural y plurilingüística, proponemos una educación de y para la interculturalidad en un espacio común europeo, a partir de prácticas interactivas y tareas participativas como medio de transmisión de valores interculturales.

Permitir que los alumnos se desarrollen como personas interculturales significa que los docentes se constituyan como agentes mediadores del aprendizaje y de la intercomunicación. Por ello es imprescindible que contenidos sobre interculturalidad sean contemplados en los futuros currícula europeos para docentes.

E. U. de Educación de Soria.
Universidad de Valladolid.
Ronda Eloy Sanz Villa, 5
42003 SORIA
Tfno. 975 129297
E-mail: cpineda@dyl.uva.es

Recibido: 15/09/2004
Aceptado: 20/01/2005

ABSTRACT

We propose an education in and for intercultural faced with a multicultural and plurilingual situation in a common European space from interactive and participative practices as a way of transmission of intercultural values.

If we allow a student develops himself /herself as an intercultural person this means that his or her teacher works as an intermediary in the learning and intercommunication; these reasons suppose that contents about interculturality need to be integrated in future European contents in teaching university studies.

I.- Introducción

En esta comunicación defendemos el derecho de todas las personas de cualquier nacionalidad, raza, religión o cultura a la educación en paz y para la paz, no sólo porque pertenecemos a la gran comunidad europea, compuesta de numerosos países, cada uno de ellos con su propia idiosincrasia cultural, religiosa y lingüística, sino porque la globalización y los flujos migratorios de los países más desfavorecidos han propiciado una sociedad progresivamente multicultural, en la que la convivencia pacífica y la justicia social nos obligan a replantear nuestras fronteras físicas, políticas, lingüísticas y culturales. Por otra parte, aunque sabemos que la educación no es sólo, ni siquiera prioritariamente cosa de la escuela, el instituto o la universidad, comprendemos que todas estas instituciones tienen su responsabilidad y sus retos. Responsabilidad, entre otros factores, de abrirse al resto de la sociedad, de propiciar un análisis compartido entre todos los países integrantes de este espacio común europeo, en torno a cuáles deben ser los fines del sistema educativo entendido de forma global y paritaria. Un sistema educativo que forme, ante estos retos multiculturales y plurilingüísticos, un nuevo tipo de ciudadanía, comprendiendo que la educación integral de las personas, desde la tolerancia y el respeto es un derecho de todos los ciudadanos del mundo. Una educación común para todos los ciudadanos democrática, social, paritaria, ecológica e intercultural.

Expuestas estas primeras ideas nos planteamos las exigencias que el futuro docente europeo habrá de afrontar ante situaciones multiculturales en el aula, tanto en la dimensión de la metodología empleada, no exenta de la toma de riesgos como en la asimilación de nuevos roles docentes. Los docentes en ejercicio perciben como necesarios esos cambios en las estrategias de enseñanza, así como el propiciar la relación existente entre la teoría y la práctica y sobre todo el papel de la experiencia acumulada, considerando como punto de partida la situación real educativa. Por tanto, apostamos por un docente capaz de asumir estos retos multiculturales, por una formación inicial universitaria que incluya contenidos interculturales que les capaciten para afrontar estos retos y por un aula intercultural europea.

II.- Retos a los que se enfrenta el futuro profesor universitario

El aula intercultural nos empuja hacia un nuevo ámbito de desarrollo profesional, cuyas características están por definirse de forma concluyente, sin embargo todos sabemos que este nuevo modelo educativo es en muchos casos generador de problemas, de opciones múltiples. Las complejas y

variadas situaciones interactivas en un ambiente multicultural nos demandan nuevos discursos, actitudes, concepciones y prácticas formativas o reflexivas como las que exponemos en esta Comunicación.

Está claro que los docentes, ya en la actualidad, nos topamos con problemas y necesidades de formación ante un alumnado procedente de diversos países no sólo europeos, sino de cualquier parte del mundo, sobre las que debemos reflexionar y tratar de explicitar para intentar llegar a un punto de encuentro con los demás países europeos sobre problemas y necesidades de formación en un aula intercultural. Ante la brevedad de estas páginas, únicamente recogemos algunas de las manifestaciones que hemos ido recogiendo de docentes en ejercicio en alguno de los Seminarios Interdisciplinarios realizados recientemente sobre “Interculturalidad y Formación del Profesorado” en los Departamentos de Didáctica de la Lengua y la Literatura y de Psicología de la Universidad de Valladolid y con la colaboración de Cruz Roja Juventud de Soria, que atiende el Aula Sociolingüística de atención a alumnado inmigrante de Soria.

Se percibe como una necesidad urgente el conocimiento de programas de inmersión lingüística entre los que destacaríamos la necesidad de contenidos de formación sobre español como lengua extranjera. El intercambio de experiencias con centros experimentados donde se propicie un aprendizaje continuo, colaborativo y entre compañeros. De igual manera la reflexión en el centro sobre las verdaderas necesidades interculturales y desde ellas proponer las actividades formativas de forma conjunta; todos estos contactos deben contar con colaboraciones interdisciplinarias y apoyos puntuales como pueden ser intercambio y debate con colegas experimentados u organizaciones que trabajan específicamente sobre estos temas interculturales como ONGs, Aulas Sociolingüísticas...

En definitiva, disponibilidad para aceptar otras formas de comunicarse, otros valores y culturas, desde el respeto a cualquier cultura, religión, lengua o tradición.

III.- Planes de estudio europeos

Los planes de estudios europeos de las diversas titulaciones no sólo deben recoger contenidos y competencias genéricas (capacidad de análisis y síntesis, la curiosidad, el trabajo en equipo, la habilidad para comunicarse, etc.), sino que es necesaria la inclusión de contenidos sobre interculturalidad, ya que es uno de los problemas a los que el docente se está enfrentando actualmente y se prevé que siga presente en las aulas.

El modelo *Tuning*, que habla de las competencias genéricas que el futuro docente europeo debe poseer, no contempla estrategias de enseñanza específicas sobre contenidos interculturales en los futuros planes de estudios universitarios europeos y consideramos que los docentes universitarios en posesión del título de Grado o Postgrado deben formarse en contenidos sobre interculturalidad.

Como objetivos interculturales, proponemos que el modelo *Tuning* debería contemplar los siguientes:

- Favorecer la adquisición de una competencia cultural, es decir, la capacidad de interpretar los fenómenos sociales con los que los alumnos pueden encontrarse durante su contacto con otra cultura.
- Promover y vivenciar positivamente su identidad cultural y lingüística y aprender desde el respeto e interrelación valores en otras culturas, lenguas y tradiciones.
- Permitir a los alumnos un aprendizaje experimental fruto del contacto con los demás aprendiendo a independizarse de su profesor y de los límites que impone el aula.
- Aprender a afrontar los conflictos de forma positiva.
- Trabajar con la realidad escolar que nos toca, ya que no existen estrategias especiales para trabajar competencias interculturales. Simplemente debemos desarrollar un agudo sentido de la convivencia con el grupo, considerando a todos los miembros culturalmente competentes, de tal manera que vivenciamos positivamente la identidad cultural de cada uno de nosotros.

Desde el punto de vista profesional educativo, el modelo *Tuning* debería recoger las siguientes acciones:

- Analizar la problemática educativa (formal y no formal) de la multiculturalidad.

-
- Analizar experiencias nacionales y extranjeras sobre el tema, ponerlas en común y darlas a conocer.
 - Estudiar los currícula oficiales para demandar la inclusión de contenidos sobre interculturalidad.
 - Sensibilizar a los profesores, autores, editores, etc., de la necesidad de que los materiales y recursos educativos tomen en consideración la realidad multicultural.
 - Adaptar el uso y desarrollo de medios y recursos educativos a los valores y procesos formativos de los seres humanos.

IV.- Un modelo de profesor intercultural en las escuelas y facultades de educación

La educación intercultural no es una moda de nuestro tiempo, es uno de los retos más importantes a los que los docentes del siglo XXI debemos dar respuesta. Nos proponemos, desde nuestra modesta opinión, exponer un conjunto de orientaciones teórico-prácticas que faciliten las líneas de trabajo para una propuesta de Formación Permanente del profesorado en ejercicio.

No hay duda de que la desorientación y preocupación sobre esta cuestión es grande. No se trata sólo de la necesidad de formación, sino también de la percepción de que esta “diversidad cultural” que nos rodea es problemática, porque la realidad del “otro” se presenta como deficitaria en diversos aspectos: falta de requisitos lingüísticos, académicos, culturales, que tienen que provocar aumento de dificultades y de conflictos en nuestros centros escolares y en nuestras relaciones con ellos.

Las demandas entran en el terreno de preparación “cognitiva” y “técnica” en muchas ocasiones referidas a la tarea docente y a la cultura extranjera, sea este procedente de otro país europeo o de cualquier otro, y no se cree que el factor sensibilización y cambio de mentalidad es primordial, aplicado principalmente y en primer lugar al propio profesor. Por tanto, creemos que la formación del profesor tiene que valorar la realidad escolar y experiencia educativa acumulada sobre el tema. Son los propios profesores los que igualmente tienen que partir de su realidad, de su contexto y de sus propias percepciones para enfrentarse ante este hecho. Naturalmente, con ayuda y mediación de otros compañeros que les presentarán otras percepciones y experiencias, aunque sea necesario un proceso reflexivo propio.

Por tanto, recordemos que frente a un relativismo cultural imperante como primera reacción, hay que situar muy bien las percepciones del profesor. Abordaremos la dimensión cognitiva-técnica, la más usual, pero defenderemos que es absolutamente necesario trabajar en un modelo formativo la vertiente emocional-actitudinal-moral.

El cambio de actitud es la piedra angular de toda formación, ante una visión problemática actual en la Europa multicultural y plurilingüística. Pero seguimos necesitando para la formación de profesorado las otras dos dimensiones: la cognitiva y la adquisición de competencia técnico-pedagógica.

A veces, incluso en determinados aprendizajes, las actitudes personales y profesionales del educador son mucho más importantes que las estrategias y los métodos: compromiso social, sensibilidad hacia la diversidad cultural para conocer los valores de otras culturas y, cuestionamiento continuo sobre la propia tarea docente.

V.- Conclusiones

Los alumnos europeos multiculturales y plurilingüísticos junto con los provenientes del resto del mundo, es probable que involucren a sus profesores en un viaje de descubrimientos que éstos no había previsto y para el cual no siempre se sienten preparados.

Para superar este reto, proponemos un aula intercultural y permitir a los alumnos que se desarrollen como personas interculturales significa alentar a los docentes a verse a sí mismos también como agentes que operan entre culturas y lenguas y son capaces de inculcar respeto hacia los demás desde el respeto a sí mismos. De igual modo, este planteamiento pide a las instituciones educativas un planteamiento global sobre el que consideramos indispensable la inclusión de contenidos interculturales en los estudios de Grado y Postgrado Universitarios para futuros docentes.

Terminamos citando a Goytisolo, quien considera que, en general y por tradición, los españoles se han conformado con ser “objetos de contemplación” en lugar de ser “sujetos” y buscar influencias y culturas, muchas de ellas ancladas en el mundo oriental y en la cultura árabe. “Es muy bueno mirar tu propia cultura a la luz de las otras, tu propia lengua a la luz de las otras lenguas. Siempre la distancia te procura algo. La mirada de la periferia al medio es siempre más interesante que la del centro de la periferia”.

Referencias bibliográficas

(2003) Tuning Educational Structures in Europe Informe final. Proyecto Piloto – Fase 1.

Entre luces y sombras: El reto de ser profesora en el contexto de la convergencia europea

M^a del Carmen MARTEL DE LA COBA
Ana M^a VEGA NAVARRO

Correspondencia

M^a del Carmen Martel de la
Coba
Ana M^a Vega Navarro

Universidad de La Laguna

Facultad de Educación.
Módulo B
Campus Central
Universidad de La Laguna
C/ Delgado Barreto s.n.
La Laguna
38204
Sta. Cruz de Tenerife

Teléfonos: 922319173 /
922263591/ 922319170
Fax: 922319104

Correo electrónico:
mmartell@ull.es
carmenmartel@ya.com

Recibido: 15/09/2004
Aceptado: 20/01/2005

RESUMEN

No es lo mismo ser hombre que ser mujer. No es lo mismo ser profesor universitario que profesora universitaria. Nuestra condición sexuada determina las expectativas, intereses y acciones sociales. Desde nuestro punto de vista, el proceso de convergencia con Europa en el nivel de Educación Superior no es ajeno a este hecho. En esta aportación intentaremos abordar la situación de las mujeres como profesoras universitarias en España y los retos que plantea el espacio europeo de Educación Superior para ellas y las académicas europeas. Creo que ante el reto europeo se puede optar por la mera convergencia formal o por una reforma en profundidad de los principios sustentadores de la Universidad. Esta última opción podría ser una alternativa para superar la situación de marginación en la que vivimos las profesoras universitarias

PALABRAS CLAVE: Mujeres, Profesoras, Universidad, Europa

LIGHTS AND SHADES

The challenge of being a female teacher within the European convergence framework

ABSTRACT

Being a man or a woman is not the same thing. Likewise, it is not the same being a male or a female university teacher. Social expectations, interests and actions are determined by our gender. From our point of view, this is a fact taken into account by the convergence with Europe process at a Higher Education level. With this contribution, we intend to approach the situation of women as university teacher in Spain and the challenges that the Higher Education European Area raises for them and other European academics. We consider that the European challenge can be taken as a mere formal convergence or as a deep reformation of the University foundations. The latter could be a way to overcome the marginal situation suffered by university female teachers.

KEY WORDS: Women, Teachers, University, Europe

I.- Introducción

La vida de nosotras, las mujeres, transcurre entre luces y sombras. Entre la esperanza por conseguir una sociedad más justa y equitativa y la rémora de percibir nuestros sueños como inalcanzables. Europa se debate entre las sombras y las luces. Entre la pesada carga de un continente resquebrajado por siglos de guerras y tragedias y el futuro incierto de una unión de múltiples nacionalidades y ciudadanías. La Universidad del Siglo XXI vive entre luces y sombras. Entre los rigores de una institución “añeja y rancia” (MERINO, 2002) y el reto de transformarse a sí misma y mejorar la sociedad en la que se inserta.

Nuestra tesis es que ante la convergencia con Europa en el ámbito de la Educación Superior, estamos frente a un reto con doble cara; o bien aprovechamos la situación para una “Reforma del Pensamiento” (MORIN, 1998) en el que las mujeres deberían jugar un papel crucial; o bien la convergencia seguirá siendo lo que ha sido hasta ahora: un cambio de estructuras formales que responde más a intereses económicos y políticos que a verdaderas necesidades sociales y culturales. Obviamente desde esta última posición las mujeres seguirán ocupando un espacio secundario y jugando un papel discriminatorio en la vida de las universidades europeas.

II.- MUJERES

Algunos datos para reconstruir la memoria

Las mujeres hemos recorrido un largo camino en la universidad española a lo largo del Siglo XX. No podemos olvidar como afirma M^a Angeles Durán (1982, p.28) que:

“En España estuvo prohibida la matrícula oficial de mujeres hasta 1910, y sólo en la década de los sesenta se suprimieron las últimas prohibiciones de acceso a algunas Escuelas Técnicas Superiores de las Universidades estatales”.

Desde ese momento hasta la actualidad en que las mujeres superan en número de matrícula a los hombres el cambio ha sido notable, suponiendo una de las transformaciones más características de la Universidad del recién emprendido milenio. Creemos sin embargo, que pese a que pueda parecer un logro evidente, aún no podemos alzar las campanas al vuelo pues debemos tener en cuenta al menos

dos cuestiones; una, las mujeres continúan como alumnas matriculándose en áreas fuertemente feminizadas; y dos (lo que es el tema de esta aportación) la presencia de las mujeres como profesoras no ha sido objeto de transformación, manteniéndose los porcentajes de incorporación casi invariables en la última década pese al fuerte crecimiento experimentado durante esos años para la plantilla del profesorado universitario español (ARRANZ, 2001). Como docentes universitarias las mujeres seguimos siendo minoría (33%), como rectoras casi inexistentes (4 de 69), como decanas escasas (18%)¹. Es la Universidad, la punta de la pirámide de la feminización de la enseñanza. En la base (Educación Infantil y Primaria), las mujeres son mayoría, en la cúspide son minoría; y es en esta cúspide donde se da la antítesis de una tesis conocida -“la enseñanza como auténtica profesión femenina” (LAIRD, 1988)-; ésto es: la enseñanza y la investigación universitaria como auténtica profesión masculina.

La distribución por sexo según las categorías académicas es otro indicador para sustentar esta antítesis. En los puestos de mayor prestigio y poder (cátedras) la mujer tan sólo representa el 15% y en las categorías de “iniciación” a la carrera universitaria, cuentan con una representación significativamente superior (33% asociadas, 46% ayudantes). Podría decirse como afirman Montserrat Grañeras y Juana Savall (2004, p.73) que:

“Ésta es la categoría donde parece que se está produciendo un punto de inflexión en el fenómeno de la tradicional masculinización de la docencia universitaria de tal modo que desde este escalón de la carrera universitaria, es donde las mujeres se están introduciendo en la universidad como profesoras”.

Pero a esta afirmación habría que hacerle dos precisiones; una, éstas son las categorías académicas con peores condiciones de trabajo y menor grado de estabilidad en el empleo; y dos, como ellas mismas afirman:

“Una visión retrospectiva de la presencia de la mujer como profesora en la Universidad refleja un leve crecimiento del 3% en la década 1989-1999, lo que indica que aún queda mucho camino para llegar al equilibrio presencial entre mujeres y hombres”.

Existen además otros datos que vienen a confirmar esta situación discriminatoria de las mujeres en la universidad española: la concentración de su presencia en los ámbitos de humanidades (42%) y ciencias sociales (38%) y su disminución en ciencias experimentales (32%) e ingeniería y tecnología (15%); la ausencia absoluta de catedráticas en 41 áreas de conocimiento incluidas algunas tan relacionadas con las mujeres como ginecología y pediatría; la mayor temporalidad y la menor antigüedad en el empleo; el estado civil (más solteras, menos casadas, más separadas); el menor número de hijos/as (una media de 1.94 frente a 2.11 de los hombres); el mayor periodo de tiempo transcurrido en realizar la tesis doctoral; la distribución desigual de cargos académicos, etc.²

Por la información de que disponemos parece ser que una buena parte de los países de la Unión Europea padecen el mismo problema de desequilibrio en el mundo universitario. A pesar de los intentos por mejorar la igualdad de oportunidades, parece que estas medidas no han trascendido a la Universidad. Por ejemplo, Sandra Acker (1995) señala que en el mundo académico británico las mujeres no son sólo minoría sino que se hallan en puestos mucho más bajos y mucho menos seguros. Refiriéndose a una encuesta sobre los profesionales de las universidades británicas indica que las mujeres estaban peor pagadas que los hombres, tenían menos posibilidades de hacer un doctorado (excepto en ciencias sociales), publicaban menos (excepto en ciencias sociales), se centraban en humanidades y casi no tenían representación en ciencias aplicadas. Las mujeres, especialmente las de más edad también tenían menos posibilidades de casarse o tener hijos. Estos datos reflejan una situación parecida a la española descrita anteriormente.

Algunas razones para iluminar los datos

¿Por qué se produce esta situación discriminatoria de las mujeres docentes en las Universidades? Sandra Acker (1995) apunta tres problemas a los que se enfrentan las mujeres trabajadoras, especialmente las profesionales:

¹ Datos recogidos en “Mujeres en cargos de representación del sistema educativo” (2004). CIDE/Instituto de la Mujer

² Datos recogidos en “Las académicas (Profesorado universitario y género)” (2001). Instituto de la Mujer

-
- 1º Las demandas conflictivas de la familia y la carrera.
 - 2º La relativa indefensión de las minorías
 - 3º El dominio ejercido por los hombres sobre el conocimiento y la práctica.

Otra de las causas más importantes, desde nuestro punto de vista, para explicar el fenómeno de discriminación de las mujeres docentes en las universidades es la consideración de la Universidad como un espacio de poder. Son relativamente numerosas las investigaciones realizadas sobre la micropolítica escolar en los niveles de educación primaria y secundaria, pero son sospechosamente escasos los estudios relacionados con el ámbito universitario. Desde la perspectiva micropolítica los intereses de los actores, el mantenimiento del control, la elaboración de políticas, la formación de coaliciones, la diversidad ideológica, la resolución de conflictos, etc. se constituyen en referentes fundamentales para comprender y transformar las organizaciones escolares. Pero es que además el análisis micropolítico de la institución escolar viene a corroborar el dominio masculino de la organización, la posición marginal y subordinada de las mujeres y el subtexto emocional y sexual de las relaciones interpersonales en las organizaciones: “El sexismo se halla estructurado en la práctica cotidiana de la vida de la organización” (BALL, 1989, p.195).

Creemos que la Universidad es una institución esencialmente política en la que los hilos del poder entre hombres y mujeres se entrecruzan velada o explícitamente. El acceso al poder no está determinado por los esfuerzos individuales sino por una estructura regida y controlada por los hombres. Como afirma M^a José Alonso (2001, p.75):

“Por tanto, estamos ante un freno en el proceso de promoción de las mujeres universitarias en forma de estancamiento en unas posiciones académicas concretas, como la titularidad, y otras intermedias, como las ayudantías y asociaturas. Muchas veces esos frenos nacen de las formas usuales de organización del trabajo científico en networks o círculos informales de colegialidad y poder, de los que las mujeres suelen estar excluidas o en todo caso infrarrepresentadas. Estos círculos absorben los medios de movilización del poder con el objeto de reclamar recursos para la promoción y las oportunidades...”

Siguiendo con la misma autora varias son las formas en que se materializa este “cierre social” sobre las mujeres: La adquisición de un estatus reconocido, el peso específico de las publicaciones y el papel de los padres intelectuales o mentores.

III.- EUROPA

Vamos a hablar de Europa desde la condición de mujeres y profesoras universitarias proveniente de la ultraperiferia. Esa ultraperiferia desde la que se divisa Europa a muchos kilómetros de distancia con el sentimiento ambivalente del temor y la nostalgia. Nostalgia por la necesidad de acercamiento a un viejo continente sembrado por las semillas de la democracia y la cultura humanista. Temor por la posible imposición de identidades y macroestructuras. Más allá y más acá del Océano Atlántico las cosas, los hechos, los acontecimientos se perciben de diferente manera.

Desde hace algo más de 20 años estamos asistiendo al proceso de “modernización” de España centrado en la incorporación e integración a la Unión Europea. Ello ha requerido de una profunda transformación de las estructuras económicas y productivas del país que ha conducido a la “reconversión” de los sectores agrícola, industrial y de servicios, a favor de las propuestas comunitarias, de la economía neoliberal y de la globalización mundial. El sistema educativo no ha sido ajeno a este proceso y ya desde 1990 con la aprobación de la LOGSE se sentaron las bases de la reordenación del sistema educativo en los niveles de enseñanza no universitaria. Como se afirma en su preámbulo:

“La progresiva integración en el marco comunitario nos sitúa ante un horizonte de competitividad, movilidad y libre circulación, en una dimensión formativa que requiere que nuestros estudios y titulaciones se atengan a referencias compartidas y sean homologables en el ámbito de la Comunidad Europea a fin de no comprometer las posibilidades de nuestros ciudadanos actuales y futuros”.

Desde nuestro punto de vista, la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, no es ajena a este proceso y supone un intento por adecuar y reestructurar los sistemas universitarios de los distintos países a las demandas económicas y políticas emanadas del proceso de convergencia con Europa. Siguiendo con las exposiciones de motivos, de la tan denostada y ahora tan admitida Ley Orgánica de Universidades:

“Todos somos conscientes de que los cambios sociales operados en nuestra sociedad están estrechamente relacionados con los que tienen lugar en otros ámbitos de actividad. Así, la modernización del sistema económico impone exigencias cada vez más imperativas a los sectores que impulsan esa continua puesta al día; y no podemos olvidar que la Universidad ocupa un lugar de privilegio en ese proceso de continua renovación, concretamente en los sectores vinculados al desarrollo cultural, científico y técnico. Es por esto por lo que nuestras Universidades necesitan incrementar de manera urgente su eficacia, eficiencia y responsabilidad, principios todos ellos centrales de la propia autonomía universitaria.”

No vamos a ser nosotras las que pongamos en duda los principios fundamentales de la Carta Magna de las Universidades Europeas (BOLONIA,1988) que proclama la autonomía de las universidades –en concreto y literalmente “lograr una independencia moral y científica de todo poder político y económico”-; la indisociabilidad de la actividad docente e investigadora; la libertad de investigación, enseñanza y de formación; la universalidad e interculturalidad de la institución... No vamos a ser nosotras las que cuestionemos las declaraciones de la Sorbona (1998) o Bolonia (1999), en las que comienzan a atisbarse algunas medidas para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Lo que sí decimos es que detrás de esta espléndida retórica pueden esconderse velados intereses que poco tienen que ver con la función social y crítica de la Universidad. A modo de ejemplo citamos un fragmento de una comunicación de la comisión de las comunidades europeas sobre el papel de las universidades en la Europa del conocimiento:

“La Unión Europea necesita un entorno saneado y floreciente. Europa necesita excelencia en sus universidades para optimizar los procesos que sustentan la sociedad del conocimiento y lograr el objetivo fijado en el Consejo Europeo de Lisboa de convertirse *en la economía más competitiva y dinámica del mundo basada en el conocimiento, capaz de sustentar el crecimiento económico y crear un mayor número de puestos de trabajo de mejor calidad y una mayor cohesión social*”.

Lo que también decimos es que distan mucho las declaraciones de principios de las propuestas y medidas concretas para la realización práctica de esos principios sustentadores de la nueva Universidad. En España, por ejemplo, no creemos que sea el modelo propuesto por la LOU el más adecuado para promover una universidad más humanista, democrática, crítica y comprometida socialmente. Bien al contrario, sus fundamentos promueven las iniciativas privadas frente a las públicas, la competitividad frente a la colaboración y la acomodación frente a la transformación. Otras regulaciones más recientes como el real decreto por el que se establece el sistema europeo de créditos, hacen pensar que la política educativa universitaria está más preocupada por la forma que por el fondo; es decir, por labrar una especie de “aritmética del tiempo” (Juan Yanes, 2004) que por crear un debate serio y profundo sobre qué universidad queremos; qué, para qué y cómo queremos formar a nuestros estudiantes y qué, cómo y para qué queremos enseñar.

IV.- MUJERES, EUROPA Y UNIVERSIDADES

¿Cómo puede afectar a las docentes universitarias el proceso de convergencia con el espacio de educación superior en Europa? Desde nuestro punto de vista hay tres temas claves relacionados con este proceso que deben ser revisados desde una óptica feminista:

1º La competitividad y la excelencia

No vamos a ser nosotras la que pongamos en duda la cantidad y calidad de las aportaciones de las mujeres académicas al ámbito universitario. Son de sobra conocidos los logros y méritos de muchas mujeres a lo largo de la historia de la ciencia y la cultura. Eso sí, son méritos logrados pero no reconocidos. Y es ahí donde está el problema, el doble problema diríamos nosotras; por un lado la falta de reconocimiento oficial a las temáticas propias de mujeres, y por otro, el distinto nivel de partida de hombres y mujeres en la universidad. En una institución donde el poder mueve montañas y donde ese

poder está constituido por “redes informales” dominadas por varones la igualdad de oportunidades está sesgada de antemano.

2º El sistema de grados y postgrados

La estructuración del sistema universitario en dos ciclos principales, el grado y el postgrado también tiene consecuencias para la presencia de las mujeres en el mundo universitario. El primero está encaminado a la formación para el mercado de trabajo y el segundo dirigido hacia la especialización y la investigación. Cabe desde ahora preguntarse cuáles van a ser las titulaciones de primer ciclo y qué papel jugarían los estudios de las mujeres y sobre las mujeres en los postgrados. Nos atreveríamos a afirmar, si ustedes nos lo permiten, que las carreras “feminizadas” van a seguirse encuadrando de cara a la formación para el mundo del empleo precario y que los estudios de mujeres se irán incorporando muy lentamente al ámbito de la especialización y la investigación. Cabe preguntarse también sobre quiénes impartirán las enseñanzas en el primer y segundo ciclo. Si el panorama continúa como hemos visto hasta ahora, los postgrados estarán reservados para quienes detentan los doctorados, las titularidades y las cátedras. Pocas serán las mujeres elegidas para ello.

3º La movilidad

Es casi mágico pensar en una universidad sin barreras, sin peaje, sin aduanas, en la que profesoras, profesores y estudiantes eligiesen libremente según sus intereses, les admitiesen según sus expectativas y les abriesen las puertas del inconmensurable mundo del conocimiento. Es mágico y fácil deseárselo. Pero es difícil realizarlo. Primero, porque realmente hay que pagar pasajes, estancias, créditos, libros, materiales... Segundo, porque hay que aprender idiomas. Tercero y como consecuencia de lo anterior, porque hay que pertenecer a determinadas clases sociales. Cuarto (especialmente para las mujeres), porque hay que dejar atrás vidas entrecruzadas. ¿Cómo puede “movilizarse” una profesora universitaria con la responsabilidad de unos/as hijos/as que dependen de ella, una pareja a la que probablemente no le gustará la idea, una madre enferma...? A las dificultades para combinar las demandas conflictivas de la familia y la carrera se unirá además el amargo sabor de la distancia. Y eso contando con que encuentres a alguien que te sustituya en tus labores docentes (que esa es otra).

¿Es posible otra universidad en el mundo que nos envuelve? Nosotras creemos firmemente que sí, pero para ello es necesario seguir profundizando en el sentido y significado que tiene la Universidad en la transformación de la sociedad actual. Como pregunta y responde acertadamente Edgar Morin (1998, p.20):

“¿Debe la Universidad adaptarse a la sociedad o bien debe la sociedad adaptarse a la Universidad? Existe complementariedad y antagonismo entre las dos misiones, adaptarse a la sociedad y hacer que la sociedad se adapte a uno mismo. Una conlleva la otra en un bucle que debería ser productivo. No se trata solamente de modernizar la cultura: se trata también de culturalizar la modernidad”.

En esta “culturización” de la modernidad las mujeres están jugando un papel crucial. Esa es la luz que nos debe guiar entre las sombras de la Universidad.

Referencias bibliográficas y páginas web

- ACKER, S. (1995). Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. Madrid: Narcea.
- ALONSO, M^a J. (2001). Mujeres y carrera académica: Una revisión teórica. En M^a A. García de león y M. Cortázar (Codirectoras), Las Académicas (Profesorado universitario y género), (pp.63-100). Madrid: Instituto de la Mujer.
- ARRANZ, F. (2001). Hombres y mujeres en el profesorado: un análisis de género. En M^a A. García de león y M. Cortázar (Codirectoras), Las Académicas (Profesorado universitario y género), (pp.337-403). Madrid: Instituto de la Mujer.
- BALL, S. (1989). La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós/MEC.
- Carta Magna de las Universidades Europeas. Bolonia, 1998. Consultado el 12-XI-2004 en http://www.ull.es/docencia/cr_europea.html

-
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2003). El papel de las universidades en la Europa del conocimiento. Consultado el 26-XI-2004 en <http://www.crue.org/espaeuro/lastdocs/El>
- Declaración de la Sorbona (Mayo, 1998). Consultado el 19-XI-2004 en <http://www.uva.es/convergencia/index.php?mostrar=3031>
- Declaración de Bolonia (Junio, 1999). Consultado el 19-XI-2004 en <http://www.uva.es/convergencia/index.php?mostrar=3031>
- DURAN, MO A. (1982). Liberación y Utopía. Madrid: Akal.
- GARCÍA DE LEÓN M^a A y CORTÁZAR, M. (Codirectoras) (2001). Las Académicas (Profesorado universitario y género). Madrid: Instituto de la Mujer.
- GRAÑERAS, M. Y SAVALL, J. (2004). Profesoras universitarias, rectoras, decanas y vicedecanas. En VVAA., Las mujeres en cargos de representación del Sistema Educativo (pp. 69-84). Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer
- LAIRD, S. (1988). Reforming 'woman's true profession': A case for 'feminist pedagogy' in teacher education? *Harvard Educational Review*, 58, 4, 449-463.
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE 4-X-1990
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de Diciembre de Universidades. BOE nº 307. 24- XII-2001
- MERINO, J.V. (2002). Funciones de la Universidad en la sociedad actual. La función cultural de y social de la universidad. ¿Es todavía posible esta doble función en la sociedad del conocimiento y la información?. En V. Álvarez y A. Lázaro (coordinadores), *Calidad de las Universidades y orientación universitaria* (pp.25-48). Málaga: Aljibe.
- MORIN, E.(1998). Sobre la reforma de la Universidad. En J. Porta y M. Lladonosa (Coordinadores), *La Universidad en el cambio de siglo* (pp.19-28). Madrid: Alianza Editorial.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de Septiembre por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. BOE nº 224. 18-IX-2003
- VVAA. (2004). Las mujeres en cargos de representación del Sistema Educativo. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer

Estudio diagnóstico del conocimiento del profesorado universitario sobre el proceso de convergencia.

Concha MARTÍN, Cecilia RUIZ y Benigno POLO

Correspondencia

Concha Martín

Cecilia Ruiz

Benigno Polo

Universidad de Murcia

Recibido: 15/09/2004
Aceptado: 20/01/2005

RESUMEN

Esta comunicación presenta los resultados de un estudio sobre el nivel de conocimiento y las demandas del profesorado universitario ante el proceso de Convergencia Europea. Han participado 1670 docentes de 34 universidades. Examinamos la información y formación que estos profesores tienen en relación al EEES. Los docentes son bastante conscientes de los cambios que se pretenden, aunque se manifiestan poco preparados para afrontarlos. Las demandas de formación del profesorado son elevadas en relación a la información sobre el proceso de convergencia y a los cambios que se producirán en la universidad española como consecuencia de la armonización con Europa. Así como a las innovaciones metodológicas que los docentes tendrán que adaptar, especialmente en el terreno de la incorporación de las TIC a la enseñanza, las tutorías, etc.

PALABRAS CLAVE: Docencia Universitaria,
Formación de profesorado universitario,
Convergencia Europea

ABSTRACT

This communication presents the results of a study on the level of knowledge and the demands of the lecturers before the convergence process. Educational ones of 34 universities have participated 1670. The first showy data that we were is the little formation of the lecturers in the matter of European Convergence. The teachers are quite conscious of the changes that are tried, although they are pronounced little prepared for them. Finally, the demands of formation of the lecturers are many as

much as far as precise and trustworthy information on the process of convergence like as far as the changes that will take place in the Spanish university as a result of the harmonization with Europe and to the methodologic changes to which the educational function will have to adapt, specially in the land of the incorporation of the TIC to education, the positions of a guardian, etc.

Key words: University teaching, University teaching training, European convergence.

I.- Introducción

La importancia que en toda reforma educativa tiene el profesorado, parecía oportuno realizar un trabajo que pusiera de manifiesto el nivel real de conocimiento y de información, así como las necesidades de formación sobre la Convergencia Europea que posee el profesorado de la Universidad española.

Consideramos como objetivo general del trabajo:

- Conocer el nivel real que los profesores universitarios poseen sobre el proceso de la Convergencia Europea.

Como objetivos específicos:

- Determinar las debilidades del profesorado para la integración de la Universidad Española en la Convergencia Europea
- Considerar el grado de implicación del profesorado en el proceso
- Examinar la repercusión en la práctica profesional de los docentes del nuevo planteamiento
- Analizar las necesidades de formación del PDI para acometer la modernización de la Universidad ante el nuevo reto
- Diseñar estrategias y procedimientos de intervención para acometer la reforma con éxito

II.- Método

1. Instrumento

Se construyó un cuestionario *ad hoc* que se validó por el procedimiento de jueces. Una vez incorporadas algunas sugerencias y modificados algunos ítems el cuestionario se convirtió en definitivo, con un total de 20 preguntas. La estructura del instrumento consta de 4 grandes apartados:

El primero apartado se refiere a los datos de identificación del profesor.

El segundo, pone de manifiesto los conocimientos que el profesor tiene sobre distintos aspectos relacionados con la Convergencia Europea, es decir el nivel de formación e información que posee.

El tercero apartado hace referencia a la repercusión que el nuevo planteamiento puede tener en la práctica profesional del docente.

El último apartado propone posibles necesidades de formación del profesor para afrontar la reforma.

El cuestionario se colgó en la página Web de la Unidad de Calidad de la Universidad de Murcia y el profesorado podía entrar fácilmente en la URL para contestarlo y reenviarlo de forma anónima.

2 Análisis de la muestra

Si bien la muestra obtenida no es significativa, en términos estadísticos, del total de la población de profesores universitarios españoles, podemos decir que se trata de un número suficientemente amplio como para garantizar la fiabilidad de los resultados obtenidos. La estratificación de la muestra en función de las variables de identificación obtenida garantiza, asimismo, la generabilidad de los análisis.

Ha participado en el estudio un total de 1.670 profesores de 34 universidades diferentes.

La distribución por sexo obtenida es de 60,84% de varones frente al 39,16% de mujeres. Dato que coincide con la distribución general de la población universitaria.

Para realizar un tratamiento más adecuado de los datos se han agrupado las distintas facultades en cuatro grandes grupos de Áreas de acuerdo con el catálogo de Títulos universitarios Oficiales creado por el Real Decreto 1497/1987 (BOE 17 de noviembre de 1987): Ciencias Experimentales y de la Salud cuya participación ha sido del 25,78%, Ciencias Sociales y Jurídicas (32%), Enseñanzas Técnicas (30,73%) y Humanidades (11,49%).

El escaso número de encuestas recibidas del área del humanidades no corresponde al porcentaje de profesores de esa área comparativamente con el resto. De estos datos podemos observar la escasa participación de este área lo que nos hace suponer que sea el profesorado menos interesado en el tema.

Otro dato que nos parece interesante respecto al análisis de la muestra es la edad de los docentes que han participado en la encuesta. Por los datos obtenidos podríamos deducir que los más interesados en el proceso de Convergencia han sido los profesores más jóvenes y, por el contrario, los menos motivados los profesores de edades superiores a 55 años pues solo un 9,09% de estos han participado en el trabajo. Teniendo en cuenta que la media de la Universidad española es de 52 años esta distribución no se corresponde con la realidad.

También se ha estudiado la muestra en función de la categoría profesionales de los docentes establecidas por la LOU. Podemos señalar que el grupo más numeroso de nuestra muestra lo constituyeron los Titulares de Universidad (39,86%) seguidos de los Titulares de Escuela Universitaria (16,29%), Asociados a Tiempo completo (9,98%) y Catedráticos de Universidad (9,86%). El resto de las figuras tienen unos porcentajes bajos.

III.- Análisis de los resultados

1. Nivel de información y formación del profesorado en materia de Convergencia Europea

Entre los resultados más destacables encontramos que tan sólo un 13,24% del profesorado señalaron tener un conocimiento profundo sobre la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, un 53% señalaron conocer sólo algunos aspectos y un 3,22% señala no tener ningún conocimiento al respecto. Esto nos indica que la mayoría del profesorado encuestado reconoce que el nivel de información que tiene es escaso y solo conoce algunos aspectos puntuales sobre los temas referentes a la Convergencia Europea. Este dato nos parece preocupante cuando nos encontramos a tan solo un par de años de la implantación de la reforma.

Un análisis más profundo de esta cuestión nos las ofrecen siguientes resultados:

La mayoría del profesorado (58,73%) ha realizado un esfuerzo de puesta al día con la lectura de documentos sobre la Convergencia Europea, un 49,28% reconoce conocer el tema a través de compañeros, lo que no deja de resultar llamativo por la escasa científicidad de la fuente documental y un escaso número de docentes (12,98%) se ha informado mediante asistencia a talleres de formación, lo que parece indicar una escasa implicación hasta el momento de la Universidad Española en el reciclaje de sus docentes para afrontar la reforma con ciertas garantías de éxito.

No obstante, el profesorado que señala haber asistido a Jornadas y Conferencias constituye el 39,2% y esto podría paliar la escasez de asistencia a los talleres de formación.

Respecto a las publicaciones que existen sobre la Convergencia, la gran mayoría de los docentes conocen la Declaración de Bolonia (74,85%); sin embargo la frecuencia desciende preocupantemente en el relación a los documentos posteriores a éste, teniendo en cuenta que el 15,73% del total (263 sujetos) señalan no conocer ninguno de los documentos básicos.

El nivel de desinformación sigue haciéndose patente cuando intentamos concretar el conocimiento que los docentes manifiestan sobre la legislación española en relación al Espacio Común Europeo de Educación Superior. El 50,71% del profesorado desconoce que la L.O.U. en su Título XIII contempla la posibilidad de armonización con Europa.

No obstante cuando se pregunta por los aspectos que se verán afectadas con la reforma derivada de la Convergencia Europea parece que el profesorado sí tiene más claro el alcance de la reforma. La mayoría saben que se modificará la estructura de los planes de estudio, que se adecuaran las enseñanzas a los perfiles profesionales y que se pretende una mayor internacionalización. Respecto al conocimiento del objetivo prioritario de la Convergencia, el 63,97% del profesorado señala que es armonizar los estudios en Europa, frente a un 35,12% que indica que es la homogeneización de los estudios y solo un pequeño porcentaje de sujetos no contestan a esta pregunta.

En cuanto al papel de la ANECA en el proceso de Convergencia con Europa un 58,9% la reconoce como evaluadora de titulaciones, lo cuál, si bien es cierto, tiene que ver con los procesos de mejora de la calidad y no tanto con el proceso de armonización con Europa. Tan solo un 29,7% señala su rol de coordinadora del proyecto de titulaciones como atribución principal de la Agencia en torno a este tema.

Sin embargo, el 85,08% de los docentes encuestados saben que la fecha máxima de implantación de los nuevos títulos “convergentes” en la Universidad Española es el año 2010.

Igualmente, el 67,02% del profesorado sabe que los ECTS son una valoración del volumen de trabajo total que realiza el alumno, lo que supone un cambio en la concepción de la enseñanza universitaria. Pero no perdamos de vista que casi el 23% no tiene claro este nuevo concepto del crédito. Además un 80,39% de los docentes conoce igualmente la estructura de las titulaciones propuesta por la Convergencia (Estudios de grado-Master-Tesis doctoral)

Sin embargo, nuestros datos reflejan que el 70% de los encuestados desconoce el proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) (algo menos si contabilizamos los ns/nc)

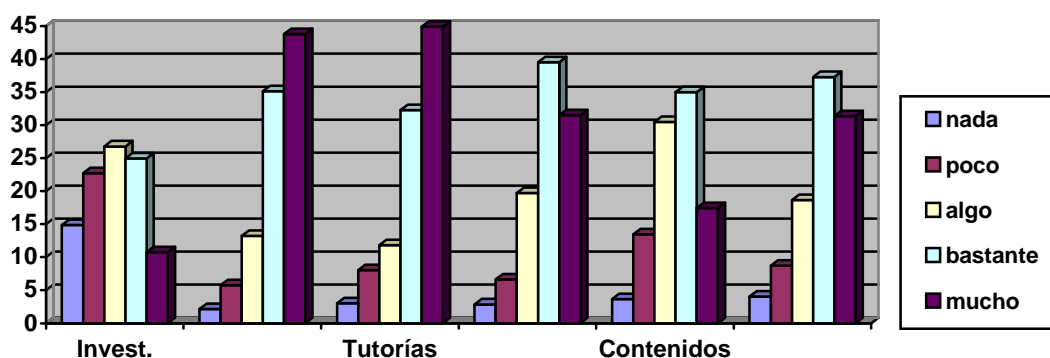
Consideramos que las tres últimas preguntas de este apartado son claves para acometer el diagnóstico de la situación real del profesorado español ante la reforma. La practica totalidad del profesorado (99,48%) considera que una reforma como esta es posible en la Universidad española. Pero, si preguntamos sobre la información de que disponen para acometerla, la proporción se invierte.

Por último, la muestra es igualmente contundente cuando se le pregunta si considera que el profesorado está preparado para afrontar la reforma. Podemos afirmar que el 67,89 % de los profesores no se consideran preparados para afrontar la reforma que propugna la Convergencia Europea.

El profesorado entiende que para llevar a cabo la reforma que propugna la Convergencia Europea en la Universidad española una de las cuestiones prioritarias es la financiación (78,3%), después considera la formación sobre la Convergencia (73,7%), el tiempo para afrontar la reforma es considerado importante por un 60,8% y por último la información sobre el tema un 55,6% del profesorado.

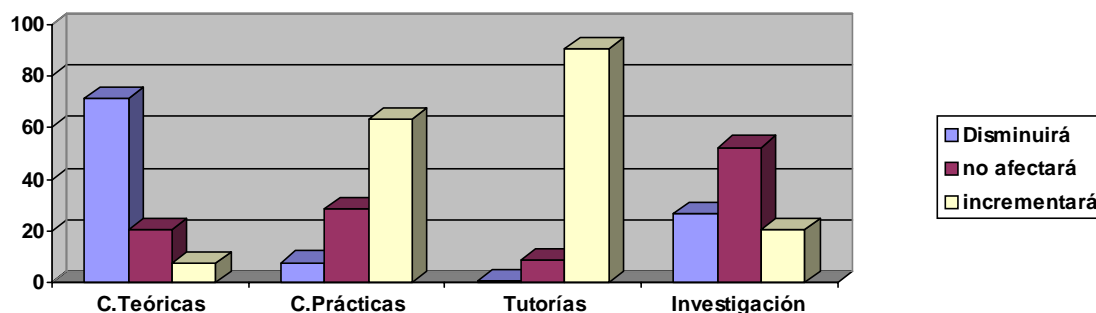
2. Repercusión en la práctica profesional del docente

En cuanto a la valoración que los profesores realizan sobre cómo se verá afectada su práctica, los datos parecen bastantes realistas.



Del gráfico podemos observar cómo los profesores piensan que la investigación será la parcela profesional que menos se verá afectada, y las dos áreas en las que la Convergencia tendrá una mayor repercusión serán las relativas a la metodología docente y a las tutorías.

Los docentes son conscientes de que esta reforma alterará el tiempo de dedicación del profesor a algunas de sus tareas de la siguiente forma:



3. Necesidades de formación del profesor

Ante la necesidad de formación e información que hemos detectado entre el profesorado, resulta interesante plantearse en qué cuestiones son en las que los docentes centran más sus demandas de formación inmediata.

Este último apartado es en sí mismo de naturaleza más cualitativa aunque para simplificar el análisis de los resultados hayamos intentado cuantificar las respuestas dentro de unos grandes apartados.

3.1. En torno al Proceso de Convergencia

Nuestros datos ponen en evidencia que todavía existe un buen número de profesores que demandan información sobre los objetivos o metas de la reforma (78%) y el propio proceso de implantación (temporalización (46,3%), papel de la Agencia Nacional (40,2%), utilización de los ECTS (68,9%))

3.2. Cambios en la Universidad Española

Este apartado suscita grandes demandas en cuestiones incluso burocráticas que deberían estar resueltas en la Universidad a estas alturas del proceso, pero ante las cuales los profesores siguen sintiéndose inseguros.

Podemos observar que un 74,3% de los encuestados demandan formación sobre la adaptación de las enseñanzas y los títulos oficiales, un 70,2% lo solicita sobre los procesos de evaluación, certificación y acreditación, un 66,8% sobre la implicación de los perfiles profesionales y por último un 60,2% sobre que estructura van a tener las enseñanzas universitarias.

3.3. Función docente

Las demandas del profesorado en este sentido son elevadas, principalmente de índole metodológico, (79,7%) muy asociado a los nuevos criterios de calidad docente (74%) aunque no deja de ser importante la solicitud de formación sobre la nueva orientación que deberán tener las tutorías en la Convergencia Europea (70,4%).

IV.- Discusión de los resultados y conclusiones

En los últimos 50 años las universidades europeas han pasado por varias etapas. El primer periodo se corresponde con una rápida expansión en la que había que hacer frente a una progresión creciente de estudiantes. Un segundo periodo se caracteriza por la retracción de la financiación motivada por la crisis económica y una tercera etapa, en la que nos encontramos, que se puede identificar con la búsqueda de la convergencia que permita conciliar la cantidad de estudiantes con la calidad de las enseñanzas. (Michavila y Calvo, 2000) Este tercer periodo es un escenario complejo ya que ha habido que adaptar legislaciones, estructuras, programas y actitudes con el objetivo de armonizar la formación de los futuros profesionales en el espacio europeo. Podríamos decir que la fase más difícil, lograr un acuerdo en la elección del modelo, se está culminando con éxito. Nos queda ahora la de acometer la reforma, que en el caso de la Universidad Española conlleva cambios profundos. Es fundamental, que conozcamos la situación real de la universidad, las carencias ante el nuevo reto y las actitudes de los que tendrán que ser artífices del cambio: los docentes.

Aunque en los últimos años, la literatura científica sobre la calidad en las universidades y el proceso de convergencia o la internacionalización de la universidad española ha experimentado un crecimiento muy notable, son pocos los estudios experimentales serios que se han realizado intentando llevar a cabo un diagnóstico de la situación, explorar los puntos críticos o poner de relieve las necesidades de la universidad ante la reforma. En este punto debemos citar el estudio de Valcarcel y otros (2003) que pone de manifiesto la percepción que los responsables universitarios tienen sobre la preparación del profesorado ante la convergencia.

En el presente estudio intentamos un diagnóstico de la situación desde el punto de vista de los propios docentes en tres apartados que nos parecen críticos:

- a) los conocimientos que el profesor tiene sobre distintos aspectos relacionados con la Convergencia Europea, es decir el nivel de formación e información que posee.
- b) la repercusión que el nuevo planteamiento puede tener en la práctica profesional del docente, y,
- c) demandas de formación del profesor para afrontar la reforma.

En cada uno de estos tres apartados apuntamos posibles líneas de intervención.

- a) El primer dato llamativo que nos encontramos es la escasa formación del profesorado en materia de Convergencia Europea especialmente teniendo en cuenta que para cumplir los plazos establecidos la reforma debería iniciarse en el 2006, esto es, dentro de apenas dos cursos académicos, las carencias formativas siguen siendo importantes. Este aspecto se hace tanto más grave si tenemos en cuenta que en el estudio de Valcarcel y otros (2003) los responsables universitarios en materia de convergencia señalan la formación del profesorado como uno de

los puntos críticos de la reforma. Es importante señalar que una de las acciones inmediatas que la universidad española debería acometer sería la formación del profesorado. En un primer momento las acciones deben ser informativas. Esto es, todo el profesorado debe conocer: los objetivos del espacio común europeo de enseñanza superior, la legislación existente, qué son los ECTS, conocer el proyecto Tuning, etc.

- b) Aún sin conocer realmente el proceso, los docentes son bastante conscientes de los cambios que se pretenden, aunque se manifiestan poco preparados para ellos. En este sentido consideramos importante trabajar las actitudes del profesorado ante las innovaciones. La resistencia al cambio es un factor que hay que cuidar y se deberían estudiar los incentivos que se pretenden aplicar en la carrera docente para conseguir la máxima implicación del profesorado.
- c) Por último, las demandas de formación del profesorado son muchas tanto en cuanto a información precisa y fiable sobre el proceso de convergencia como en cuanto a los cambios que se producirán en la universidad española como consecuencia de la armonización con Europa y a los cambios metodológicos a los que la función docente se tendrá que adaptar. En este último punto es fundamental incidir en talleres de formación sobre innovación y metodologías docentes que permitan al profesor el reciclaje necesario.

Todo ello pasa, necesariamente por una financiación adecuada. No podemos olvidar que en las reformas educativas vividas en nuestro país un porcentaje alto de fracaso ha sido producto de la escasa financiación.

Referencias bibliográficas

GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (2003) Tuning Educational structures in Europe. Bilbao: Universidad de Deusto-Universidad de Groningen.

MICHAVILA, F. y CALVO, B. (2000) La Universidad Española hacia Europa. Madrid: Fundación Alfonso Martín Escudero.

VALCÁRCEL y otros (2003) La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior. Informe de investigación no publicado.

Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación Reunidos en Bolonia el 19 de Junio de 1999

Documento- marco del MECD sobre “La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior”

El rol del profesorado en el espacio europeo de Educación Superior

Jesús MUÑOZ PEINADO

Rosa M^a SANTAMARÍA CONDE

Correspondencia

Jesús Muñoz Peinado
Rosa M^a Santamaría Conde

Facultad de Humanidades y
Educación
Universidad de Burgos
C/ Villadiego s/n
09001 Burgos
Teléfono: 947 258 799
Fax: 947 258 861

Correo electrónico:
jmunoz@ubu.es
rsantamaria@ubu.es

Recibido: 15/09/2004
Aceptado: 20/01/2005

RESUMEN

La presente comunicación aborda el rol del profesorado universitario, teniendo en cuenta los nuevos retos que desde Europa se proponen. Para ello nos planteamos una serie de cuestiones que van a condicionar la Educación Superior en un futuro próximo, y que pueden concretarse en las siguientes: el tipo de profesional que deberemos formar teniendo en cuenta las demandas y necesidades sociales, el cambio en la función planificadora y en la práctica docente, el nuevo modelo de evaluación que esto conlleva, y por último, el papel del profesor-tutor de prácticas; todo ello tomando como referencia el alumnado de las Titulaciones de Maestro.

PALABRAS CLAVE:

Educación Superior. Profesorado universitario.
Práctica docente.

ABSTRACT

This article undertakes the role of the university faculty, keeping in mind the new challenges that from Europe are proposed. For it we present us a series of questions that are going to condition the Higher Education in a next future, and that can be summarized in the following: the type of professional that should form keeping in mind the demands and social needs, the change in the in practice educational and planning function, the new model of evaluation that this involves, and finally, the role of

the professor-tutor of practices; taking as reference the students of the Teacher Degrees.

KEYWORDS: Higher Education. University lecturers. Practice Educational.

I.- El marco en el que nos movemos

Nos situamos dentro del proyecto político de creación de un área de educación superior integrada en Europa que posibilite la compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la citada educación superior. Este proyecto está enmarcado en las reflexiones de La Sorbona-Bolonia-Praga-Berlín que lo consideran necesario y paralelo a un área social y económica europea (TUNING, 2003).

En principio el citado proyecto busca una estructura común en las titulaciones europeas, que posibilite la calidad de la enseñanza y la movilidad del alumando y profesorado con la consabida distribución de las titulaciones en grado, postgrado y doctorado; todo ello basado en una nueva y común concepción del crédito europeo, los ECTS (sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos).

El ECTS es un sistema centrado en el estudiante. Es decir, se refiere a la carga de trabajo del estudiante necesaria para la consecución de los objetivos programados en una asignatura. Por otro lado, esos objetivos tienen que aludir a conocimientos, competencias y destrezas. O, con una nomenclatura quizás más conocida académicamente, a la esfera del saber, del saber hacer y del ser.

En la práctica se desea que todo esto se traduzca en un nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje. Un paradigma centrado en el aprendizaje del alumando y opuesto al tradicional, vigente en la mayoría de los entornos académicos universitarios hasta ahora y que estaba centrado en la transmisión de conocimientos por el profesorado.

Y no es que las distintas administraciones e instituciones europeas (ministerios y universidades) se hayan inventado el paradigma, puesto que desde las investigaciones de la Psicología del Aprendizaje y desde la reflexión en la práctica didáctica hace tiempo se viene contemplando (ZABALZA, 2002; TARDIF, 2004; MONEREO y POZO, 2003; NAVARIDAS, 2004; VILLAR ANGULO, 2004), sino que parece llegado el momento de lograr un consenso a nivel europeo para su generalización.

Es aquí donde queremos situarnos para hacer una reflexión sobre las exigencias que este paradigma comportará en el futuro inmediato, caso de llevarse a efecto, tanto en el rol del profesorado universitario como en la organización del sistema.

II.- El nuevo rol del profesorado

Analizaremos el nuevo rol del profesorado universitario desde su función docente exclusivamente y lo vamos a hacer teniendo en cuenta los tres momentos típicos de la docencia: la planificación, la ejecución y la evaluación. Dentro de la docencia, haremos una mención especial a su papel como tutor y otra a su participación como tutor en el programa de prácticas. Por lo demás, es evidente que esta reflexión la vamos hacer desde y pensando en nuestro entorno concreto de formadores de formadores, no sin antes plantear algunos interrogantes sobre el tipo de profesional a formar.

1. ¿Qué tipo de profesional habrá que formar?

En los documentos que hemos manejado se habla mucho de competencias de los profesionales que salgan de ese espacio europeo de educación. Pero se habla menos de la persona, como si las instituciones universitarias no tuvieran nada que decir al respecto. Es verdad que se alude a la educación del ciudadano (TUNING, 2003), y en el caso del informe sobre “La adecuación de las

Titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior de la ANECA se habla de la competencia ética de los profesionales. Pero da la impresión que lo que se quiere es conseguir un sistema europeo de educación que fabrique profesionales que hagan a Europa más competitiva en lo educativo a nivel mundial y sobre todo a nivel económico. Faltan aspectos por desarrollar, documentos por elaborar, consensos que conseguir, pero mucho nos tememos que no se va a decir mucho de unos profesionales, ciudadanos europeos insertos en un mundo globalizado y fundamentalmente injusto, al que habría que intentar mejorar también desde la Universidad.

2. ¿Qué debe cambiar en la función programadora o planificadora?

Creemos que el profesorado universitario en ese nuevo paradigma tiene que ser bastante más exhaustivo en la programación de su asignatura de lo que lo estaba siendo hasta ahora. La razón la ponen los especialistas en la necesidad de pensar y plasmar en un documento previamente a la acción docente los principales hitos de la posterior puesta en práctica de la misma: objetivos generales de la asignatura; y a continuación, estructuración de la misma por módulos y, para cada uno de ellos, objetivos específicos, contenidos, metodología, recursos, actividades, tiempo que le llevará al alumando medio la consecución de los objetivos y evaluación.

Dentro de los objetivos, se pone el acento en las adquisiciones por el alumnado tanto de los de tipo conceptual como procedimental y actitudinal. Con una nomenclatura distinta; se habla de capacidades, competencias o destrezas. Y de competencias en el proyecto se habla mucho, diferenciando entre competencias generales, transversales y específicas. Es decir, lo importante es que al final el alumnado consiga no sólo conocimientos teóricos, sino que salga sabiendo hacer cosas que antes no sabía y que son propias o pertinentes del perfil de la profesión a la que aspira.

Esta exigencia de las competencias va a obligar al profesorado a repensar los métodos, los recursos a utilizar en la docencia así como las actividades. Unos y otros tienen que ser explícitos y pertinentes para que el alumnado pueda acercarse a la consecución de los objetivos y contenidos. Lo mismo ocurrirá con los tipos, criterios y técnicas de evaluación.

Por otro lado, el profesorado debe dejar de ser el corredor de fondo en solitario que es hoy en día. Deben darse las circunstancias para que no se haga tan difícil la coordinación entre el profesorado de una misma asignatura o de un mismo curso. En ese futuro europeo que vislumbramos de educación superior, las TIC posibilitarán la coordinación entre el profesorado de distintas y distantes universidades.

3. ¿Qué debe cambiar en la práctica docente?

Aunque este apartado no está desarrollado, o al menos no ha llegado a los profesionales no implicados directamente en el proyecto, las investigaciones, la experiencia y las publicaciones (ZABALZA, 2002; MONEREO & POZO, 2003; TARDIF, 2004; NAVARIDAS, 2004; VILLAR ANGULO, 2004) de los últimos tiempos nos dan suficientes pistas como para saber por donde debemos caminar.

En principio la **figura del profesorado** se percibe como muy diferente. Ya no se trata del único poseedor del saber al que acude el alumnado ignorante para que le traspase su sabiduría; puesto que ahora las informaciones se multiplican de manera vertiginosa y las fuentes que las contienen van siendo más accesibles al alumnado. No debe ser pues un trasmisor de conocimientos socialmente elaborados, sino más bien un guía, organizador y supervisor de los aprendizajes que deben construir el propio alumnado.

Por las razones anteriormente expuestas, el profesorado debe procurar hacer de su alumnado unos aprendices autónomos y autorregulados, de manera que puedan seguir aprendiendo fuera del aula durante toda la vida. Se trata de proveerlos de estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje, según unos, o de hacerlos unos profesionales reflexivos y deliberativo, en expresión de otros.

Centrándonos en la **metodología**, las investigaciones en la práctica dan como el método más adecuado el investigador, porque parece propiciar más la motivación así como el aprendizaje significativo. Método investigador que, siempre que sea posible, ha de fundamentarse en la resolución

de problemas o la elaboración de proyectos. Las estrategias didácticas utilizadas por el profesorado han de concretarse también en propiciar el aprendizaje cooperativo y en la conexión con la realidad social.

Pero hay más, la configuración de la realidad social y laboral nos está indicando que el profesorado no siempre va a tener que desarrollar su función en contextos presenciales (Tuning, 2003) o, dicho de otro modo, en el futuro tendrá que flexibilizarse mucho la docencia presencial. Las TIC facilitan en este sentido mucho la tarea. Por tanto, según las circunstancias, la labor docente del profesorado en unos casos tendrá que ser **presencial** al cien por cien, en otros totalmente **virtual** y en algunos se habrán de mezclar ambas modalidades.

Esto nos lleva a pensar en que en el futuro se reforzará el rol del **profesor-tutor** que unas veces de modo presencial, otras virtual, utilizando las plataformas electrónicas de las universidades, tendrá que dedicar un tiempo a motivar y guiar en los aprendizajes a muchos de sus alumnos y alumnas, así como orientarlos profesionalmente.

4. ¿Cómo será la evaluación?

Centrándonos en la evaluación de los aprendizajes del alumnado, habrá que superar la función sancionadora, tan en auge actualmente, para potenciar la función formadora. En una metodología investigadora, la evaluación tiene entre otras la función de informar al profesorado y al propio aprendiz de la evolución de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para que uno, el profesorado, y otro, el alumnado puedan participar en la reorganización de los aprendizajes. Hablamos pues de heteroevaluación y autoevaluación. Pero no olvidamos la evaluación final a la que deben estar sometidos no sólo los aprendizajes del alumnado sino también la tarea del profesorado. En cuanto a los procedimientos a utilizar especialmente en la evaluación continua conviene recordar alguno reciente como la evaluación por portafolios.

Pero no ignoramos que este tipo de docencia y evaluación exige cambios en la cultura universitaria, fundamentalmente en los que la dirigen. Así por ejemplo, no se puede pensar en una metodología investigadora si la ratio profesor-alumnos no es la adecuada. Tampoco se puede pensar en una evaluación formadora o formativa cuando se tiene un número desproporcionado de alumnos y alumnas. Pero quizás el principal cambio que necesitamos es que desde las instituciones universitarias se empiece a creer en el valor de la docencia evaluándola y reconociéndola en su justa medida a todos los efectos.

5. El profesor-tutor de prácticas

Es claro que el profesorado del espacio europeo de Educación Superior no podrá conseguir, en el caso de las titulaciones de maestro y de educación, un profesional competente si no se consigue arbitrar un sistema de prácticas que permita implicar a todos los profesionales tanto de la Universidad como de fuera de ella conjuntamente con el alumnado en la estructura de un buen sistema de prácticas. Y este es un capítulo en el que difícilmente faltará algo por decir o escribir. Sin embargo pensamos que no se han dado los pasos pertinentes por parte de las instituciones para que se puedan implicar adecuadamente las dos orillas del mismo sistema. En este caso da la impresión de falta de voluntad política por conseguir una plataforma que posibilite una formación más adecuada en competencias profesionales. De momento, las perspectivas de una prolongación en el tiempo de la formación inicial parece albergar alguna posibilidad más de las que teníamos hasta ahora. Desde nuestro contexto concreto observamos una necesidad de mayor implicación de muchos profesores tutores de prácticas que debería mejorar.

Referencias bibliográficas y páginas web

GONZÁLEZ, J. & WAGENAAR, R. (Coord.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe . Informe final. Proyecto Piloto. Fase 1*. Bilbao:Universidad de Deusto. Universidad de Groningen.

GRUPO MAGISTERIO/ANECA . *La adecuación de las Titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior. Informe Final. Documento fotocopiado*.

MONEREO C. & POZO J. I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Barcelona: Síntesis.

-
- NAVARIDAS NALDA, F. (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Logroño: Universidad de la Rioja.
- TARDIF, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- VILLAR ANGULO, L. M. (Coord.) (2004). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid: Pearson.

La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario

Julia BORONAT MUNDINA

Nieves CASTAÑO POMBO

Elena RUIZ RUIZ

Correspondencia

Julia Boronat Mundina

Nieves Castaño Pombo

Elena Ruiz Ruiz

Departamento de
Pedagogía. Área: Didáctica y
Organización Escolar
*Facultad de Ciencias de la
Educación de Palencia*
Campus Universitario la
Yutera
Universidad de Valladolid

Avda. de Madrid 44
34004 Palencia

Teléfono: 979108286/82

Correo electrónico:
jboronat@pdg.uva.es
nievesc@pdg.uva.es
eruz@pdg.uva.es

Recibido: 15/09/2004
Aceptado: 20/01/2005

RESUMEN

La docencia y la tutoría universitarias son funciones interdependientes que confluyen en el aprendizaje del alumno. Una docencia de calidad implica necesariamente una redefinición del trabajo del profesor, de su formación y desarrollo profesional; un cambio sustantivo en su tradicional rol de transmisor de conocimientos por el de un profesional que genera y orquesta ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los alumnos en la búsqueda y elaboración del conocimiento, mediante estrategias y actividades apropiadas. Paralelamente, la función tutorial, en sus diversas modalidades, se plantea como una ayuda ofrecida al estudiante, tanto en el plano académico como en el personal y profesional. Diversas experiencias en este campo son una muestra fehaciente de ello. Para que el cambio se materialice en una enseñanza de mayor calidad, en un aprendizaje que apueste por el desarrollo de competencias, es necesario que la universidad valore ambas funciones y que ponga los medios para hacerlas efectivas.

PALABRAS CLAVE:

Universidad, actividad docente, tutoría universitaria

ABSTRACT

Teaching and tutorial at the University are interdependent activities, but both of them concur together to the pupils learning. A teaching of quality demands a redefinition of teacher's work and of his professional training and development. This implies a deep change of the traditional way of teaching: from being a simple transmitter of knowledge towards a professional who generates and harmonizes complex learning situations, involving pupils in the search and elaboration of knowledge, by using the appropriated strategies and activities. In parallel, this tutorial function, in its several modalities, can be seen as a help which is offer to the students, not only in for academic aspects but also for personal and professional ones. Several experiences in this field are a confirmation of all of this. To achieve that the change materializes in a teaching of quality, in a learning committed with the competencies develop; it is necessary that the University asses both functions and made the ways to make them effective.

KEY WORDS: University, Teaching activity, University Tutorial/tutoring

I.- Introducción

La reforma que actualmente se plantea en el ámbito universitario, a raíz del espacio común europeo de educación superior, implica, por una parte, un profundo cambio de tipo estructural y, por otra, un nuevo enfoque de la docencia (González y Wanegear, 2003). A nivel organizativo, representa un proceso complejo que debe culminar en el año 2010, tratando de adecuar las universidades a determinados rasgos formales, comunes a todas las instituciones de educación superior. A nivel interno, nos hallamos ante un cambio que afecta a la propia idiosincrasia institucional, a la cultura docente universitaria, en el cual deberán involucrarse los gestores institucionales y el propio profesorado. Este cambio, que indudablemente se está gestando, va a afectar a “la relación entre los ciudadanos y el conocimiento, a su reproducción y transferencia a la vida productiva y social, a la eficiencia de los modelos de dicha transferencia, así como al desarrollo del conocimiento y al modo como hacerlo” (Rué, 2004: 44). Desde forma más operativa, va a incidir en la relación enseñanza-aprendizaje, en la que se hallan comprometidas la función docente y la acción tutorial.

La construcción del espacio común europeo de educación superior, en la que se encuentran involucradas las políticas educativas de todos los estados europeos, no va resultar tarea fácil. Sin restarle importancia al cambio macroestructural, nuestra intención es centrarnos en el aspecto que nos compete más directamente, aportando una serie de reflexiones sobre el significado que le asignamos a la docencia y a la tutoría, como funciones interdependientes

II.- Un nuevo modelo de docencia universitaria

La actividad docente en la universidad, tal como hoy la conocemos, no es una acción invariable en el tiempo, sino que ha ido modificándose, a tenor de las circunstancias, desde la disertación docente, ya utilizada en la universidad medieval, hasta los nuevos modelos de intervención, vertebrados en torno a la enseñanza-aprendizaje virtual, utilizados en determinadas universidades e impulsados por algunos profesores para el desarrollo de su tarea. En la actualidad, aunque la docencia, en sus diversas manifestaciones, tiene un peso específico en el trabajo del profesor, la valoración que se hace de la misma respecto a la función investigadora es muy desigual. Según Rué (2004), existe un evidente desequilibrio entre el valor asignado, en términos de reconocimiento académico, económico y de promoción personal a la investigación y el concedido a la docencia.

Desde nuestro entender, y sin desmerecer el valor e impulso que deben gozar las tareas investigadoras por parte de los gestores de la universidad (puesto que indudablemente propician el avance del conocimiento), si la universidad quiere que el cambio se materialice en una enseñanza de mayor calidad, en un aprendizaje que apueste por el desarrollo de competencias, es necesario que crea en ello y que ponga los medios para hacerlo efectivo. En ocasiones, a determinados profesores este cambio les va a exigir una revisión profunda del modelo y de los rasgos que fundamentan su acción docente; en otras, el cambio va a afectar más directamente al clima de interacción en el aula, a los recursos utilizados, al sistema de evaluación, pero, en todos los casos, el impulso decisivo debe provenir de las autoridades competentes, que deben creer en él y apoyarlo.

La pieza nuclear de la innovación en la docencia universitaria supone modificar su punto de gravedad, que de estar apoyada en la función “enseñanza”, pase hacerlo en la función “aprendizaje”. Nuestro trabajo profesional debe dirigirse en hacer todo lo que esté en nuestras manos para facilitar el acceso intelectual de nuestros alumnos a los contenidos y prácticas profesionales en una determinada disciplina.

Zabalza (2000), apoyándose y reorientando las propuestas de Davies (1998), y de Bourner and Flowers (1998), nos aporta una serie de reflexiones sobre el sentido prospectivo de la enseñanza, apoyado en estos principios:

- Convertir el “aprender” y sobre todo el “aprender a lo largo de la vida” en contenido y propósito de la propia enseñanza y de la aportación formativa del profesorado.
- Pensar en las *disciplinas* no solo desde su propia lógica y contenido, sino también desde la perspectiva de los estudiantes que van a estudiarla: cómo la podrían abordar mejor, con que tipo de dificultades pueden encontrarse, que tipo de apoyos complementarios pueden serles útiles. En este sentido, las reflexiones sobre la propia experiencia docente resultan muy iluminadoras.
- Mejorar los conocimientos que los profesores poseen sobre el *aprendizaje* y sobre cómo aprenden los estudiantes. A menudo, los profesores conciben el aprendizaje de sus alumnos en función de los parámetros con que ellos mismos funcionan, atribuyéndoles su forma de aprender, sin apenas reflexionar sobre sus estilos y estrategias más habituales, con el fin de proyectarlas en el desarrollo de las clases.

En definitiva, una docencia de calidad implica necesariamente una redefinición del trabajo del profesor, de su formación y desarrollo profesional; un cambio sustantivo en su tradicional rol de transmisor de conocimientos por el de un profesional que crea y orquesta ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los alumnos en la búsqueda y elaboración del conocimiento, mediante las estrategias y actividades apropiadas.

III.- La orientación y tutoría en la cultura universitaria

Desde un enfoque educativo, otro de los parámetros que delimitan la calidad y mejora de la universidad es la incorporación de la orientación en este nivel educativo. De hecho, el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, cuando trata de las *interfaces* a considerar en la evaluación externa, contempla los siguientes aspectos: enseñanza, gestión, investigación y asistencia, entendiendo ésta última como aquellas actividades que las Universidades generan para prestar servicio a los estudiantes, las cuales, indudablemente, están vinculadas a la orientación y tutoría (Guardia, 2000: 100).

La acción tutorial es una función necesaria en todos los niveles educativos. De hecho, en los niveles de Educación Primaria y Secundaria goza de un reconocimiento oficial y hace valer su presencia tanto en las disposiciones previas a la LOGSE (1990), como en esta ley y en las órdenes posteriores. Existe, pues, una especial preocupación por incorporar este enfoque en el nivel educativo no universitario, motivada por la necesidad de la comunidad educativa de contar con este tipo de ayuda.

Pero ¿qué sucede en la Universidad? ¿qué representa la tutoría en este nivel educativo?, ¿cuenta con una apoyatura legal? ¿está instaurada entre el profesorado universitario? ¿qué modalidades existen?. Nuestro compromiso por adquirir una sólida formación en este campo y el afán de conseguir una información lo más fidedigna sobre esta función, nos ha llevado a rastrear la literatura científica sobre este

tema. En nuestro país, los primeros trabajos sobre la Orientación en el ámbito universitario se deben a Díaz Allué (1973). Posteriores estudios de Benavent, 1984; Lobato, 1994; Castellano, 1995; Gallego, 1997; Valdivia, 1997; Rodríguez Moreno (1999), Álvarez Rojo, 2000, Durán (2003), etc., ponen de manifiesto la ineludible necesidad de asumir con conocimiento y dedicación esta importante tarea.

Las documentadas aportaciones de Lázaro Martínez (1997), Gallego (1997), Gairín (2004), entre otras, nos permiten tener una información pormenorizada sobre el tema y nos ayudan a consolidar nuestras propias intuiciones y creencias sobre la tutoría universitaria.

Pero la tutoría puede ser tan amplia y diversificada, que más que detenernos en abordar su conceptualización, preferimos apoyarnos en la propuesta de Lázaro (1997) sobre las opciones de intervención tutorial, ajustándolas a nuestra realidad más inmediata. En este sentido, distinguimos:

- a) *La función tutorial legal o funcionarial.* La legislación actual prescribe que todo profesor universitario, con dedicación plena, reserve seis horas semanales a la tutoría, lo que viene a suponer, para determinados cuerpos, casi la misma carga que la docente. Pero la realidad pone de manifiesto que hay mucho camino por recorrer para conseguir interiorizar entre el profesorado universitario la cultura de la tutoría y llenarla de contenido.
- b) *La función tutorial académica,* que interpreta la tutoría como una dedicación estrictamente ceñida al ámbito científico y académico: como una asesoría respecto al contenido del programa, orientación sobre trabajos, facilitación de fuentes bibliográficas y documentales. La propuesta de Gairín (2004) es un buen ejemplo de esta modalidad.
- c) *La función tutorial docente,* que asume la tutoría como una modalidad de la docencia. El trabajo mediante Seminarios, la preparación y el seguimiento de las Prácticas de un grupo de alumnos, son diversas formas de desarrollar esta dimensión docente. (Boronat, 1999).
- d) *La tutoría entre iguales o "peer tutoring".* Cuyos antecedentes se sitúan en la enseñanza mutua, iniciada por Lancaster y aplicada recientemente en diversas experiencias (Durán, 2003). Esta modalidad goza de gran predicamento en muchas universidades extranjeras, debido al nivel de comunicación y al grado de empatía que se logra entre pares de iguales.
- e) *La tutoría personalizada,* en la que el alumno demanda ayuda al profesor tutor, relativa al ámbito personal o al campo profesional. Es muy positiva porque atiende necesidades básicas y expectativas de los estudiantes y facilita orientación sobre estudios y profesiones. Cuando
- f) *La tutoría colegiada* cuando se plantea desde un grupo de profesores universitarios que brinda su ayuda al colectivo de alumnos y hace un seguimiento a partir de los grupos constituidos. La propuesta "tutorías personalizadas" de Torrego y Monjas (2004), implementada en el campus universitario de Segovia, es una muestra fehaciente de ello.
- g) *La tutoría virtual,* que se apoya en un entorno formativo telemático, capaz de diversificar las fuentes del conocimiento y de proporcionar una ayuda al alumno.

En suma, la diversidad de matices de la tutoría y los logros que pueden obtenerse de una eficaz implementación, no hacen sino avalar la necesidad de generar y potenciar entre el profesorado y alumnado de la Universidad la cultura de la orientación y tutoría.

IV.- Consideraciones finales

El nuevo escenario de educación superior, mediante la adopción del crédito europeo, va más allá de ser una propuesta cuantificadora; supone la elección de una filosofía de fondo basada en el trabajo del estudiante, lo cual conlleva un nuevo enfoque de la enseñanza unido a un sistema de aprendizaje autónomo y tutorizado, que posibilita que el estudiante, de manera independiente, llegue a construir el conocimiento e interpretar de manera significativa el mundo que le rodea (Gairín, 2004).

En este contexto, la docencia y la tutoría universitaria adquieren un papel esencial, no como compartimentos estancos sino como acciones que confluyen en el aprendizaje significativo y autónomo del alumno y que desembocan en el dominio de competencias genéricas y específicas.

Nuestro plan de acción no es ajeno a esta filosofía. Desde hace años y en nuestro ámbito profesional, un grupo de profesores tratamos de impulsar acciones formativas que abogan por la mejora de nuestra propia docencia. De hecho, profesorado perteneciente a diversos Departamentos, convencido de los beneficios que devienen de su aplicación en el ámbito universitario, se ha planteado

trabajar en esta línea, impulsando el diseño y la implementación de proyectos y experiencias innovadoras, como “*El Programa interdisciplinar de Orientación Universitaria dirigido al desarrollo personal, académico y profesional del estudiante*” (Boronat, Castaño y Ruiz, 1999); “*La tutoría, en aras de la calidad de la enseñanza universitaria*” (Boronat, et al.,2002), “*Guía didáctica para la personalización de la docencia universitaria*” (Boronat et al.,2003), todos ellos financiados por la Junta de Castilla y León. Son acciones de carácter interdepartamental, abiertas a la comunidad universitaria y con un doble cometido: sensibilizar al profesorado universitario sobre la importancia, necesidad y utilidad de incardinar estas líneas de intervención en la práctica diaria, y de crear cauces y herramientas de trabajo que ayuden al profesor universitario a conocer y desarrollar su tarea con la máxima eficacia y responsabilidad.

Proyectos de esta índole presuponen un trabajo en equipo. Exigen un análisis previo de la realidad, un sondeo de la percepción que los profesores tienen de su propia preparación para abordar su nuevo rol docente, y una reflexión sobre las funciones inherentes al mismo. Asimismo, requieren “vender el producto”, es decir propiciar y conseguir que los alumnos se impliquen en tal desafío y demanden la tutoría, dotándola de significado. También conllevan la elaboración y aplicación de diversas técnicas para conseguir un óptimo desarrollo en el aprendizaje de los alumnos. Actuaciones de esta índole, a corto plazo, no sólo benefician al alumnado, sino que contribuyen a potenciar el trabajo intra e interdepartamental y corporativo entre el profesorado universitario, y, a largo plazo, promueven que el nuevo enfoque de la enseñanza-aprendizaje llegue a plasmarse en una realidad.

El alcance de estos desafíos exige un cambio en la cultura docente en la universidad, capaz de acomodarse a los continuos cambios, tanto en la configuración del curriculum como en la incorporación de habilidades, competencias y compromisos cada vez más complejos. Todo ello demanda una redefinición del trabajo del profesor e impone, un nuevo enfoque en la formación docente y en el desarrollo de la función tutorial, cultura que puede generarse desde el campo de la pedagogía.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ ROJO, V. et al.(2000). Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad. En H. Salmerón y V. L. López (coord). *Orientación educativa en las Universidades*. pp. 47-77. Granada: Editorial Universitario.
- BENAVENT OLTRA, J.A. (1984). *Orientación educativa y régimen de tutorías en la Universidad de Valencia*. Valencia: ICE de la Universidad de Valencia.
- BORONAT MUNDINA, J. (1999). Programa de Asesoramiento Vocacional del Universitario desde la disciplina de Orientación Profesional. *Actas del III Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Santiago de Compostela.
- BORONAT, J.; CASTAÑO, N. y RUIZ, E. (1999). Aportaciones a la formación del profesorado desde un Programa de Orientación Universitaria dirigido al desarrollo personal, académico y profesional del estudiante. *Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado*. nº 34. <http://www.es/aufop> p. 356.
- BORONAT, J. et al. (2002). *La tutoría, en aras de la calidad de la enseñanza universitaria*. Proyecto de innovación educativa. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- BORONAT, J. et al. (2003). *Guía didáctica para la personalización de la docencia universitaria*. Proyecto de innovación educativa. Valladolid. Junta de Castilla y León.
- CASTELLANO MORENO, F. (1995). *La Orientación Educativa en la Universidad de Granada*. Granada: Universidad de Granada.
- DIAZ ALLUÉ, M^a T. (1973). *Problemática académica del universitario madrileño*. Madrid: ICE. Universidad Complutense.
- DURÁN, D. (Coord.) (2003). *Tutoría entre iguales*. Barcelona: ICE de la U.A.B.

-
- GAIRIN, J. *et al.* (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de Educación superior. *Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado*. V.18 (1). 66-77.
- GALLEGO MATAS, S. (1997). Las funciones del tutor universitario. En AEOP. *La Orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum*. Valencia: AEOP pp. 289-292.
- GONZÁLEZ, J. y WANEGEAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto-Universidad de Groningen.
- GUARDIA, J. (2000). La gestión de las acciones de orientación universitaria: Una cuestión de estructura. 99-106. En H. Salmerón y V. L. López (coord). *Orientación educativa en las Universidades*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- LÁZARO MARTÍNEZ, A. (1997). La función tutorial de la acción docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 8, nº 1 y 2. pp. 234-252 y 109-127.
- LOBATO, C. y MUÑOZ, M. (1994). *Programa de Orientación en la Universidad para COU*. Bilbao: ICE. Universidad del País Vasco.
- LÓPEZ, E. (1996). Una experiencia de tutoría de iguales en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*. Madrid: Universidad Complutense, Vol. 4, 2. pp.207-267.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1990). Problemática y tendencias de la Orientación Universitaria. En AEOP: *La Reforma educativa: Un reto para la Orientación*. Valencia: AEOP, pp. 107-122.
- RODRÍGUEZ MORENO, M^a L. y de la TORRE, S. (1989). *Resultados del Cuestionario sobre servicios de Información y Orientación académica y profesional en las Universidades Españolas*. Barcelona: Universidad de Barcelona/Fedora.
- RUÉ DOMINGO, J. (2004). La convergencia europea: entre decir e intentar hacer. *Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado*. V.18 (1). 39-59.
- TORREGO, L. y MONJAS, R. (2004). *El programa de tutorías personalizadas*. Cursos de Buendía. Valladolid. *Paper* presentado en los Talleres sobre técnica docente de la Universidad de Valladolid.
- VALDIVIA SÁNCHEZ, C.(1997). Orientación y tutoría en la Universidad. En AEOP: *La Orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum*. Valencia: AEOP. pp. 255-263.
- ZABALZA BERAZA, M.A. (2000). Enseñando para el cambio. Estrategias didácticas innovadoras. *Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía: Cambio educativo y educación para el cambio*. Tomo I, 241-271.

La formación del profesor de Patrimonio Cultural en el nuevo plan de estudios en Turismo de la Convergencia Europea

M^a Teresa CORTÓN DE LAS HERAS

Correspondencia

M^a Teresa Cortón de las Heras

*Facultad de CC. Sociales,
Jurídicas y de la
Comunicación
Campus de Segovia
Universidad de Valladolid
Casa de la Tierra, 3
37002 Salamanca*

Teléfono:
921 112200 /921 112105

Correo electrónico:
tcorton @arte.uva.es

Recibido: 15/09/2004
Aceptado: 20/01/2005

RESUMEN

En el campo educativo, la construcción de la Unión Europea presenta una corta pero intensa historia. Entre la firma del Tratado de Roma (1957) y el de Niza (2001), la evolución que ha vivido la política educativa ha desembocado en la creación de un espacio universitario europeo, el cual pretende desarrollar una enseñanza superior de calidad.

Entre las muchas tareas que se deben llevar a cabo en las universidades Españolas está la adecuación de nuestro mapa de titulaciones. a las nuevas exigencias del Espacio Europeo de Educación, que supone un cambio radical del modelo de enseñanza superior.

Esta Comunicación tiene como objetivo analizar el papel del profesor de Patrimonio en el Título de Grado en Turismo.

PALABRAS CLAVE: Espacio Europeo Universitario, Actividad docente, Redes, Título de Turismo, Patrimonio

ABSTRACT

In the area of education, the process of construction of the European Union displays a short but intense history. Between the Rome (1957) and Nice (2001) Treaties educational policies in Europe have converged in a definition of a European Area in Higher Education that intends to promote more qualitative Higher Education.

Among the diverse activities, which have to implement in Spanish universities we can outline that of the convergence of our current map of official qualifications into the new requirements of Higher Education in Europe, that suppose a radical change in the model of higher education.

This Communication aims at describing and analyse the role of the teacher in the new Tourism Degree.

KEY WORDS: European Higher Education, Adaptation, Teaching activity, Network, Degree of Tourism, inheritance.

I.- Introducción

La necesidad de adaptar los nuevos planes de estudios de las titulaciones universitarias españolas a los parámetros que marca la convergencia hacia el nuevo Espacio Europeo de Enseñanza Superior que defienden las declaraciones de la Sorbona (1998) y Bolonia (1999) y el Comunicado de Praga (2001) nos permite reflexionar sobre el futuro de la formación del profesorado en nuestro país, al amparo de este Congreso “Europa y Calidad Docente. ¿Convergencia o Reforma Educativa?

En cumplimiento de lo expresado en el Programa de Convergencia Europea de Educación Superior, las universidades españolas, que imparten los estudios superiores de Turismo, han elaborado recientemente (febrero, 2004) un Libro Blanco, en el que se analizan las propuestas actuales del título de Turismo en Francia, Gran Bretaña, Irlanda, Alemania, Italia y Portugal, su duración, los créditos, los contenidos, los perfiles y salidas profesionales y, por último la propuesta del Título de Grado en Turismo adaptado este nuevo Espacio Europeo.

II.- Antecedentes de los estudios de Turismo en España

Los antecedentes de los estudios de turismo en España (Seva, 1988), se remontan a 1957. En este año empieza a funcionar en Madrid el Centro Español de Nuevas profesiones, fundado por D. Ignacio de Arrillaga, economista de gran prestigio, y que tuvo la necesidad y el sentimiento de formar a profesionales para atender las nuevas demandas que se derivaban de la afluencia turística que España comenzaba a tener.

El centro era privado y de él dependían distintas escuelas especializadas en formar a técnicos de Empresas de Turismo, expertos en billeteaje aéreo, “forfait”, asesores de relaciones públicas, guías, etc.

Debido a la necesidad de formar a Técnicos en Turismo para atender el progresivo aumento de visitantes, el gobierno dictó el Decreto de 29 de marzo de 1962 en el que se regulaba el título profesional que se expedía en las escuelas de estudios turísticos de índole privado.

En 1963 se crea la Escuela Oficial de Turismo, como órgano dependiente de la Administración turística (y no de la universidad), de la que dependían las enseñanzas especializadas en Turismo. Estos estudios estaban concebidos como una formación polivalente, para formar profesionales, dirigidos a ser técnicos y directivos en hostelería, agencias de viaje e informadores turísticos. La duración era de tres cursos y la titulación equivalía a una Diplomatura Universitaria. En el caso de las escuelas privadas, al finalizar el tercer curso los alumnos debían superar una prueba o reválida que les capacitaba como Técnicos en Empresas Turísticas (T.E.T).

En 1980 se regula por el Real Decreto 865/1980 de 14 de abril y por la Orden de 29 de octubre de 1980 el plan de estudios de las enseñanzas turísticas especializadas, que se desarrollará exclusivamente en los centros privados adscritos a las Escuelas Oficiales de Turismo, quedando su extinción regulada por los Reales Decretos 259/1996 de 16 de febrero y 1795/1999 de 26 de noviembre, con la incorporación a la Universidad de los estudios superiores de turismo. A dicho

plan de estudios, se refieren las pruebas de evaluación conducentes a la obtención del título de *Técnico en Empresas y Actividades Turísticas (T.E.A.T.)*.

La mayoría de los profesionales del sector turístico español se han formado con estos estudios y si bien han contribuido al éxito turístico del país, su currículum ha quedado obsoleto ante la espectacular evolución del sector turístico y las perspectivas futuras.

Con el Estado de las Autonomías, el proceso descentralizador experimentado hizo que algunas CC.AA. que habían adquirido competencias en materia de educación y turismo, crearan su propia Escuela Oficial, es este el caso de Comunidades como Cataluña, Baleraes, Comunidad Valenciana, Canarias y Castilla y León.

Las universidades de las CC.AA. empezaron a reclamar la integración de los estudios de turismo en el ámbito universitario y la creación de un Título Oficial por parte del Consejo de Universidades.

Desde 1994 hasta 1996, las primeras Universidades que comienzan a impartir los estudios de turismo establecen ligeras modificaciones en el plan de Estudios T.E.A.T., una de esas modificaciones se refiere a su propia denominación: *Diplomado en Empresas y Actividades Turísticas o D.E.A.T.* En cuanto al diseño curricular de los estudios se mantienen todas las asignaturas del antiguo Plan de los 80, con algunas asignaturas nuevas.

Ya desde el Curso 1994-95 la Comunidad Valenciana incorpora los estudios de turismo a la Universidad de Alicante (Seva, 1998), impartiendo los estudios conducentes a la obtención del título *Diplomado en Empresas y Actividades Turísticas (DEAT)*. De forma paulatina se han ido incorporando hasta un total de 48 universidades que durante el Curso 2004/2005 han impartido el título de Diplomado en Turismo

El Título de Diplomado en Turismo quedó establecido por el R.D. 259/1996 de 16 de febrero y por el R.D. 604/1996 de 26 de abril donde se establecían las directrices generales de los planes de estudio.

Las orientaciones del Plan de Estudios respondían en líneas generales a las nuevas tendencias formativas en turismo primando un cuerpo común de materias troncales y obligatorias y una optatividad más especializada, basada en los distintos sectores de la industria turística, en su evolución constante y rápida, en las exigencias de calidad, competitividad y sostenibilidad y en su rápida internacionalización. Los conocimientos adquiridos resultan insuficientes para proporcionar a los futuros profesionales las destrezas e instrumentos necesarios para poder responder de forma eficaz a las nuevas exigencias del mercado turístico.

III.- La asignatura de Patrimonio Cultural en la Diplomatura de Turismo

La asignatura de **Patrimonio Cultural** aparece en el Plan de Estudios vigente como troncal con una carga lectiva de seis créditos y con el siguiente descriptor: "*Manifestaciones artísticas y culturales. Análisis del patrimonio cultural como recurso turístico* A nuestro juicio, el profesor de Hª del Arte que imparte esta materia debe abordar el estudio de las diferentes manifestaciones culturales realizadas a lo largo de la historia, que hoy en día se han convertido en auténticos símbolos de procesos culturales complejos e irrepetibles y que poseen un valor único y admirado tanto para los estudiosos como para los visitantes del llamado turismo cultural. Pero también debe asumir el compromiso de formar profesionales cualificados en el campo de la gestión y dinamización del patrimonio como recurso turístico (Morales, 1996) La transformación del patrimonio como recurso y muy especialmente como recurso turístico, le ha dotado de una nueva dimensión que está incidiendo profundamente en las llamadas políticas culturales de los países (Grande, 2001). Se plantea un nuevo escenario en el que la cultura y la economía van de la mano. Es en este sentido en el que se produce el cambio de filosofía con el nuevo *Título de Grado en Turismo*.

IV.- La Convergencia Europea en la educación superior y el compromiso de Bolonia

Este es el panorama de los estudios superiores del Título de Turismo en nuestro país, cuando se produjo el proceso de convergencia europea de las titulaciones universitarias que arrancan de la llamada Declaración de Bolonia. Se pretende una cierta homogeneización de los títulos universitarios en toda Europa, que facilite la permeabilidad entre los miembros de la Unión. Para ello los distintos países europeos realizarán, antes del 2010, las modificaciones pertinentes a fin de posibilitar dicho proceso. Las modificaciones son muy diversas dada la variedad de titulaciones y se refieren tanto a las unidades de enseñanza-aprendizaje (ECTS- European Community Course Credit Transfer System-), como a la estructuración de los estudios universitarios en dos ciclos (licenciatura y postgrado), el modelo de doctorado y las llamadas competencias profesionales que han de tener las titulaciones en relación a las necesidades laborales de la sociedad actual.

Con este fin, la Agencia Nacional de Evaluación y Calidad (ANECA) viene convocando ayudas especiales para que las universidades puedan realizar los estudios pertinentes para lograr el objetivo propuesto: la adecuación de las titulaciones españolas al marco europeo.

Gracias a la colaboración de las distintas Universidades que imparten el Título de Turismo se ha elaborado el correspondiente *Libro Blanco* de la titulación aprobado definitivamente por la ANECA en febrero de 2004, en el que se abordan cuatro vertientes: cómo se ha entendido el área profesional en el ámbito europeo; cual es el panorama de la titulación en España; que perfiles profesionales se han desarrollado hasta el momento y cuales habría que incluir de cara al futuro y por último, la propuesta del Título de la Red.

En síntesis son dos los principios básicos a los que se han de ajustar las propuestas de modificaciones de los títulos españoles y en nuestro caso concreto, el *Título de Grado en Turismo*: la tradición académica y la inserción laboral.

Respecto a la primera, la mayor parte de los países europeos junto a Canadá y Estados Unidos cuentan con estudios superiores en Turismo, pero no existe un consenso sobre su planteamiento genérico, ni sobre los contenidos de las enseñanzas, que difieren según los sistemas educativos y las propias necesidades del país. De todas formas hay que resaltar que hay países como Estados Unidos, Canadá, Reino Unido o Francia, que tienen estudios superiores consolidados y de reconocido prestigio. Si es verdad, que su enfoque difiere según provengan del área del análisis económico-social, de la administración y gestión de empresas, de la planificación de la actividad o de las orientaciones técnicas y profesionales como la hostelería (Suiza). Esta complejidad se acentúa, no sólo a causa de la orientación curricular de los estudios sino también debido al modelo que se sigue en el sistema de enseñanza superior de cada uno de los países.

Podemos hablar de tres perfiles diferentes: los multidisciplinares (que incluyen facetas como el ocio y la diversión), los especializados (negocios, alojamiento, planificación de la actividad, etc) y en tercer lugar, la combinación entre ellos.

Tras su análisis, el modelo tipo del *Título de Grado en Turismo*, se perfila como unos estudios con un currículum académico con un elevado porcentaje de obligatoriedad que junto con los contenidos instrumentales constituyen el núcleo básico

del título. Asimismo la mayoría de los planes de estudio analizados dan un papel primordial a las experiencias prácticas en empresas (*stage*), con una duración variable de un semestre a un año al final de la carrera.

Respecto al segundo principio básico que citábamos: la inserción laboral, conviene resaltar que en los modelos de estudios europeos seleccionados existen algunas coincidencias pero también dependiendo del país las salidas profesionales inciden en el desarrollo de determinadas capacidades y competencias profesionales en base a unas demandas laborales muy especializadas.

V.- Los perfiles profesionales y las competencias en el nuevo título de Grado en Turismo

Tras este análisis de la situación de los estudios de Turismo tanto en España como en los países europeos, se imponía precisar el diseño del título de grado que se quería proponer y a partir del cual se definirían los perfiles profesionales a los que se dirigía, sus competencias y su contenido curricular.

Así en el punto IV de la convocatoria de la ANECA se establece que se deberán enumerar los principales perfiles profesionales de los titulados, en Turismo.

Para poder cumplimentar este punto, la comisión de turismo ha establecido los principales ámbitos profesionales a los que se quería dar respuesta para, a partir de ellos, establecer las diferentes figuras profesionales. Esta estructura de figuras profesionales debe cubrir las necesidades actuales, pero además se deben definir figuras abiertas para modelos futuros. Dentro de ellas figuran como posible salida profesional en el Ámbito de la Formación, Investigación y consultoría, la docente e investigadora en la Universidad con un diseño más académico que profesional:

Al profesor se le responsabiliza del aprendizaje de sus alumnos a partir de unos criterios establecidos respecto a los objetivos y las metodologías de formación, innovación e investigación y, todo ello debe tener una aplicación directa en el dinámico sector turístico, con el fin de que nuestros egresados puedan encontrar una inserción laboral adecuada. Es por tanto la integración entre el saber, el saber hacer, el saber estar y el saber ser, tal y como señala el informe Delors.

Dentro de las Competencias transversales se establecen tres categorías: las *instrumentales*, las personales y las *sistémicas*. En todas ellas se perfilan las cualidades, habilidades y destrezas que debe de tener de forma genérica cualquier universitario y como no, cualquier profesor. Si tomamos como ejemplo algunas de ellas, dentro de las: *instrumentales* (*capacidad de análisis, capacidad de organización y planificación, comunicación oral y escrita de la lengua nativa, conocimiento de una lengua extranjera, conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio, capacidad de gestión e información, resolución de problemas, toma de decisiones*); en las *personales* (*trabajo en equipo, trabajo en equipo de carácter interdisciplinar, trabajo en un contexto internacional, habilidades en las relaciones interpersonales, reconocimiento a la diversidad y a la multiculturalidad, razonamiento crítico, compromiso ético*) y entre las *sistémicas* (*aprendizaje autónomo, adaptación a nuevas situaciones, creatividad, liderazgo, conocimiento de otras culturas y costumbres, iniciativa, espíritu emprendedor, motivación por la calidad*). Constatamos que son competencias que desde luego deben ser adquiridas por los universitarios independientemente de los estudios que cursen.

Respecto a las Competencias Específicas, son las deben de ser totalmente desarrolladas por cada titulación. En el caso que nos ocupa se establecen siete ámbitos: *Alojamiento, restauración, Intermediación, transporte y logística, productos y actividades, planificación y gestión pública de destinos* y por último, *investigación y consultoría*. Para poder desarrollar estas competencias específicas del Título de Turismo se agrupan según los diferentes conocimientos que se pueden trabajar en tres apartados *disciplinares, académicas, profesionales*. Se trata, en síntesis, de una simplificación de un conjunto de teorías sobre las

capacidades y destrezas intelectuales. Así entre las *competencias disciplinares (aprender un saber)*, se incluyen aquellos conocimientos básicos que se deben adquirir en el llamado conocimiento declarativo, las *profesionales (aprender a hacer)*, son las propias de la práctica de la profesión y las llamadas *académicas* desarrollan actitudes propias del ámbito turístico.

En el caso concreto de los estudios de Turismo la especificidad radica en su propia naturaleza multidisciplinar (economía, Arte, geografía, derecho,..), pluridisciplinar y transdisciplinar, lo que obliga a desenvolverse con conocimientos de diversas ciencias, al tiempo que el propio ejercicio de la profesión viene determinado por la necesidad de enfrentarse a problemas de gestión de personas, empresas, patrimonio e instituciones.

VI.- El profesor de Patrimonio Cultural

En este marco, vamos a analizar la competencia que corresponde de forma más específica a nuestro papel como docentes:

30 –CONOCER LAS PRINCIPALES INICIATIVAS DE PUESTA EN VALOR DEL PATRIMONIO CULTURAL.

Es necesario para un profesor de Patrimonio Cultural en el Título de Turismo conocer, analizar y valorar la importancia de los llamados recursos culturales como productos turísticos y al mismo tiempo comprender los usos que puede compatibilizar un bien patrimonial.

Dentro de los Conocimientos disciplinares (saber) se detallan:

- *Conocer los bienes y las tipologías del patrimonio cultural.*
- *Conocer los elementos más destacados del patrimonio cultural del entorno.*
- *Conocer las razones que llevan a la consideración de un elemento como bien patrimonial.*
- *Conocer el principio de tutela de los bienes culturales.*
- *Conocer las relaciones entre el turismo y el patrimonio cultural.*

Al mismo tiempo se perfilan los llamados Conocimientos profesionales (saber hacer) propios de la práctica profesional:

- *Iniciarse en la metodología y preparación de una visita guiada y en la interpretación del patrimonio.*
- *Familiarizarse con el trabajo de documentación e investigación del patrimonio en relación con el turismo.*
- *Desarrollar una capacidad crítica respecto a la consideración de cualquier elemento susceptible de ser valorado como recurso turístico.*
- *Desarrollar una sensibilidad hacia el patrimonio y su problemática, convirtiéndose en transmisor de la necesidad de su conservación*
- *Inventariar y catalogar bienes de patrimonio cultural.*

Se plantea un enfoque constructivista e investigador donde se reconoce el carácter específico, integrador y complejo del conocimiento necesario para enseñar la asignatura de Patrimonio Cultural.

A modo de conclusión, a la vista de lo expuesto, estamos en disposición de decir que el nuevo *Título de Grado en Turismo* reconoce la profesión de profesor desde dos aspectos: los perfiles profesionales y las competencias.

Por lo que se refiere a los primeros, la profesión docente está específicamente explicitada como una de las posibles salidas para los nuevos titulados, aunque si conviene apuntar que se presenta como un perfil preferentemente académico y bastante conservador, referido tanto a la educación como a un aspecto de gran interés que es la investigación universitaria.

En el capítulo dedicado a las competencias está también presente con varias capacidades claramente recogidas, de contenido didáctico, tan necesarias en la figura del profesor. Al mismo tiempo, introduce la gestión, la interpretación y la dinamización del patrimonio cultural.

Referencias bibliográficas

- AA.VV (2004). Libro Blanco para el Proyecto de Título de Grado en Turismo. Programa de Convergencia Europea. ANECA. Febrero de 2004 ((259 ff. Policopiados, más 26 ff. de anexos).
- GRANDE, J. (2001). Análisis de la oferta de turismo cultural en España. Revista Estudios Turísticos, 150. Madrid.
- MORALES, A. (1996). Patrimonio histórico-artístico. Historia 16. Madrid.
- SEVA, V. (1988). Escuela de Turismo de Alicante. 25 años. Caja de Ahorros Provincial de Alicante. Alicante.

